Serie: Historia y Cultura de Nuestra América

I

Imperialismo Cultural en América Latina:

Historiografía y Praxis

Robert Austin
Editor

Robert Austin Henry es Doctor en Historia y Estudios Latinoamericanos (La Trobe University, Australia). Tiene un centenar de publicaciones sobre la historia social y cultural de América Latina. Sus libros incluyen *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001* (2005); *The State, Literacy and Popular Education in Chile, 1964-1990* (2003); *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei, 1964-1993* (2004); y dos tomos sobre la Pedagogía de Historia. Están en preparación *La Escuela de Las Américas y el Auge del Estado Terrorista* y *Reconstruyendo la Escuela Nacional Unificada: Mito e Historia (1927-1973)*. Ha sido profesor de Humanidades y Ciencias Sociales en universidades de América Latina y Australia desde 1990. Actualmente se desempeña como catedrático honorario en el Departamento de Historia, Universidad de Melbourne, Australia, e investigador asociado del Centro de Estudios y Capacitación Técnico Pedagógica, Santiago de Chile. Es editor participante de las revistas *Cronos* (Brasil) y *Latin American Perspectives* (EE.UU.); y previamente de *Encuentro XXI* (Chile).

Imperialismo Cultural en América Latina:

Historiografía y Praxis

Robert Austin (editor)

Imperialismo Cultural en América Latina:

Historiografía y Praxis

Serie “Historia y Cultura de Nuestra América” (Tomo I)

EDICIONES CECATP
Centro de Estudios y Capacitación Técnico Pedagógica
Santa Mónica 1938, Santiago de Chile, 2006 (1ª edición)

Edición: Robert Austin
Diseño: Viviana Ramírez y Robert Austin
Composición: Viviana Ramírez y Robert Austin
Corrección: Oscar Piñera, Claudia Videla Sotomayor, Marisol Videla, Ximena Goecke, Mônica Dias Martins, Hernane Costa, Viviana Ramírez y Robert Austin
Comité Editorial: Juan Carlos Rivera, Mirtha Rodríguez, Fernando Castro, Oscar Piñera y Robert Austin

Éste libro es CopyLeft. Puede reproducírse libremente, siempre y cuando se respete el contenido, y se cite su fuente.

ISBN 978-956-310-713-5

Nº del Registro de Propiedad Intelectual (Chile): 137.088

Edición corregida 2016.

a June Myrtle Henry (1927-1954), irlandesa-australiana
enfermera, luchadora, madre

y al pueblo revolucionario cubano
un faro para el mundo

Indice

Prefacio viii

I El Imperialismo en lo Cultural y Los Pueblos de América Latina

Jorge Ortega Suárez y Odalys Peñate López 1

II La Universidad Cubana y la Extensión Educacional: La Contribución Cubana al Desarrollo Post Colonial

Anne Hickling Hudson 25

III El Buen Vecino Global: Intervención Estadounidense en Culturas Nacionales, 1945-2000

Robert Austin 65

IV Hegemonía Cultural y Educación Superior: El Caso de la Formación Humanística

Gerardo Ramos Serpa, Edith González Palmira, Haydeé Acosta Morales y Raysa Fuentes de Armas 103

V Educación y Dictadura: Argentina, 1976-1983

Carolina Kaufmann 115

VI La Transculturación
y el Imperialismo Cultural en Cuba

Nuria García Rojas, Zaida Savournín González
y Victoria Pérez Calderín 141

VII Imperialismo Cultural e Identidad Cubana

Felicia Ibáñez Matienzo, Sonia Tortoló Fernández
y Annoris Pérez Vázquez 155

VIII Globalização, Crise Social e Educação:
o Mercado como Modelo

José Willington Germano 171

IX El Imperialismo en lo Cultural: Desde la Formación
del Pensamiento Nacionalista hasta los Pensadores
Marxistas Latinoamericanos, 1900-1950

Luis Vitale y Claudia Videla Sotomayor 195

X Aceite, Raza y Calipso en Trinidad y Tobago

Graham E. R. Holton 249

Prefacio

Este libro constituye el primer tomo en la serie "Historia y Cultura de Nuestra América", que será editada por distintas casas editoriales. Representa la obra generada por un grupo de intelectuales mayormente de Cuba, además de Argentina, Jamaica, Brasil, y Australia que se reunieron en distintas conferencias en la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos," Cuba, en la víspera del siglo XXI. A partir del vigente libro hemos programado cuatro tomos hasta la fecha, co-compilados por quienes subscriben abajo, siendo los próximos: *Cultura Popular, Educación Popular: Ensayos Críticos* (2007); *Relaciones Cuba - EE.UU.: Aspectos Culturales y Políticos, Siglos XIX y XX* (2008); y finalmente *La Izquierda en el Nuevo Milenio* (2009).

Quisiéramos identificar deudas institucionales e intelectuales en la producción del tomo vigente. A nivel institucional, acusamos la colaboración de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, y el Centro de Estudios y Capacitación Técnico Pedagógica (CECATP), Santiago de Chile. También agradecemos al Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", por haber organizado el programa de dos seminarios en 1997—"Historiografía e Imperialismo Cultural" y "Educación Popular en América Latina"—que dieron el impulso a la serie de libros en la cual éste tomo constituye el primero. También nombramos a la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, por su generosa acogida al profesor Austin mientras trabajara como profesor visitante en el año 2001. En particular agradecemos a Myriam Zemelman, vice-directora del Departamento de Ciencias Históricas y Directora del Centro de Estudios Pedagógicos; y a María Paz Candia Riquelme, secretaria del mismo centro, así mismo a los colegas del Sistema de Servicios de Información y Bibliotecas quienes resolvían

eficazmente las múltiples solicitudes bibliográficas.

Además, reconocemos la generosidad de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, por haber recibido como investigador visitante al doctor Austin en el año 2002. En particular, hicieron fructífera aquella estadía Guillermo Bravo, Director de Investigación; María Soledad Börguel, secretaria de la Dirección de Investigación; Jenny Valdivia Leiva, secretaria del Departamento de Historia y Geografía; Aldo Yávar, Director del mismo departamento; y Luis Rubilar del Departamento de Formación Pedagógica, cuya solidaridad por hacer expeditos éste y otros proyectos fue excepcional.

Finalmente, aparte de felicitar a las y los autores por sus contribuciones, agradecemos a las historiadoras chilenas Marisol Videla, Claudia Videla Sotomayor y Ximena Goecke por las revisiones a distintas secciones del libro, más allá de las personas mencionadas al inicio de algunos capítulos. Viviana Ramírez revisó el manuscrito en su conjunto, menos el octavo capítulo, el cual fue revisado por Hernane Costa y Mônica Dias Martins. Oscar Piñera contribuyó correcciones de último momento. Tómase por dado que otros/as colegas chilenos y cubanos han contribuido al mejor entendimiento de los procesos estudiados. Con esa gente invisible estamos igualmente endeudados. Confirman una vez más la tradición generosa y creadora de la gran olla que es la cultura popular de Nuestra América.

Robert Austin Henry
Catedrático Honorario
Departamento de Historia
Universidad de Melbourne
Victoria, Australia

Mirtha Rodríguez Arregoitia
Profesora de Historia
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Matanzas
Matanzas, Cuba

Noviembre del 2006

I

El *Imperialismo en Lo Cultural* y Los Pueblos de América Latina

Jorge Ortega Suárez y Odalys Peñate López[1]

En nuestros tiempos, el concepto de imperialismo acusa una polisemia—es decir, manifiesta una diversidad de significados—tal que se dificulta su uso en medios científicos. En este sentido existen enfoques que lo definen con un contenido ya sea muy amplio o por el contrario, muy estrecho. Abundan por igual los enfoques que lo definen con un contenido demasiadamente amplio o estrecho, lo cual atenta contra el valor lógico que puedan tener tales enfoques. De estos últimos, los que han hecho excesivas concreciones en la formulación de ese concepto, han diseminado—y reducido atomizadamente—la noción de imperialismo como sistema, en sus múltiples manifestaciones, y han dotado a éstas de identidad propia. El resultado ha sido la aparición de toda una colección de imperialismos, en la que sus elementos integrativos se mantienen inconexos.

Por otro lado, se ha ampliado tanto el contenido y la extensión de tal concepto, que resulta imposible definirlo en ejercicio discursivo así como la posibilidad cronotópica de

---

1. Director, Centro de Superación de la Cultura, Matanzas; y Profesora Asistente, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Matanzas, Cuba, respectivamente.

aprehenderlo—y la historicista de explicarlo—en relación con los antecedentes, génesis, etapa clásica y perspectivas de la realidad a la que él debe definir y referirse como concepto. Ambas perspectivas coinciden en su rechazo de dotar al concepto de imperialismo de rasgos históricos, sociales y clasistas en su contenido. Desde las perspectivas contradictorias de estas dos aludidas tendencias, el efecto de las críticas hechas ha resultado obviamente en muchos casos superficial, epidérmico y, por lo tanto, benévolo.

Constituye un reto mayor aún definir cultura y lo cultural como atributo o zona de una parte de la realidad histórica y socio-cultural. Ya en la década del 1950 era eso un problema polisémico que dificultaba el discurso científico de las Ciencias Sociales y Humanísticas, a juzgar por las preocupaciones que manifestaban por esos años importantes autores.[2] Actualmente, la situación es peor a este respecto, pues tal enriquecimiento semántico se ha incrementado al transitar, desde definiciones de extensión reducida (por ejemplo, cultura del vestir), hasta las de máxima amplitud (ya sean clásicas, modernas o post-modernas), que apuntan a una sinonimia—peligrosamente anfibológica—con categorías tales como sociedad y civilización, las cuáles están en sí mismas cargadas de acepciones diversas.

Hace más difícil este reto el carácter polémico de definir la cultura relativo al papel y el lugar de sus dos grandes aspectos referenciales posibles, material y espiritual; pues siempre han existido dificultades en primer lugar, en la delimitación del contenido y su extensión. En segundo lugar, persisten también los problemas—de inequívoca raíz socioclasista, reaccionaria y elitista—del reduccionismo de lo cultural sólo a su aspecto espiritual.

A los efectos del asunto que aquí se aborda y, sin

---

2. Kluchkon, C., *Antropología*, México, (sin editorial), 1949.

menoscabo de la necesidad real de atender a la historia de su teoría, se impone—habida cuenta del limitado alcance formal de un artículo—adoptar una definición que sirva como concepto básico de trabajo. Es necesario que ésta sea utilizable para el establecimiento del valor lógico de sus posibles inferencias; metodológicamente en el ordenamiento del discurso; y axiológicamente de acuerdo con la intención crítico-valorativa del presente texto. Resulta improcedente y contraproducente entonces, de acuerdo con el hilo discursivo propuesto, definir imperialismo cultural como concepto del cual se va a inferir deductivamente un polisilogismo.

Se propone, consecuentemente y a estos efectos, el término de *imperialismo en lo cultural*. Se define aquí como imperialismo en lo cultural al ejercicio de la hegemonía—por parte de las sociedades de dominación—a través de un proceso consciente de manipulación, tergiversación, subestimación, destrucción y suplantación del sistema de valores que es patrimonio de sociedades dominadas. Lo relativo a "dominante" y "dominado" se refiere al hecho de que, como regla, los representantes del poder de sociedades económicamente desarrolladas, imponen políticamente su dominio en todas las esferas de la vida por medio del ejercicio de ese poder—sobre aquellas sociedades que resultan dominadas por carecer de fuerzas que emanan del desarrollo económico—de la posibilidad de sustraerse a esa dominación.

Los pueblos originarios de Latinoamérica y las sociedades surgidas como resultado de la conquista y colonización de esa zona del mundo, son casos concretos de sociedades dominadas por centros de poder que, después del "descubrimiento" de aquellos por éstos en 1492, han estado reducidas durante más de medio milenio a esa condición.[3]

---

3. En contraste, para el caso chileno (Mapuche), ver Foerster, Rolf y Vergara, Jorge, "¿Relaciones Interétnicas o Relaciones Fronterizas?", *Revista de Historia Indígena*, Nº 1 (junio, 1998), págs. 5-23.

El imperialismo en lo cultural tiene antecedentes multisecularmente afincados en todo ese dilatado y cruel proceso de dominación, en el cual aquél ha incluido cambios significativos en lo tocante a un mayor número, la diversificación, el poderío, el alcance y el perfeccionamiento de los métodos, procedimientos y medios del ejercicio de la hegemonía sobre los pueblos originarios y las sociedades que surgieron en América Latina, Asia, África, Norteamérica y Oceanía.[4]

En lo esencial, el imperialismo en lo cultural ha ido alcanzando su identidad en el último siglo y medio (en la misma medida en que la destrucción de valores de los pueblos latinoamericanos se fue perfilando con otra nitidez), con contenidos de métodos, procedimientos, objetivos y fines concretos, reconcebidos y sistemáticamente aplicados; a raíz del arreglo a planes diseminados exprofeso por especialistas al servicio del poder de las sociedades dominantes.[5]

La proyección histórica de la actitud del imperialismo en lo cultural sobre tales pueblos ha estado signada por rasgos asociados tales como desprecio, olvido, hipercriticismo[6] y suplantación de valores básicos. Tales rasgos se han presentado de

---

4. Se entiende por tal, "las islas del centro y del sur del Océano Pacífico, que incluyen a Micronesia, Melanesia y Polinesia. El término abarca, a veces también, a Australia, Nueva Zelanda y el Archipiélago Malayo". Ver Gómez de Silva, Guido, *Diccionario Geográfico Universal*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1997, p.340.

5. La activa presencia de especialistas en ciencias sobre la vida humana—desde el último tercio del siglo pasado, como avanzadilla de la dominación imperialista en Asia, África, América Latina y Oceanía—se incrementó premeditadamente en el siglo XX, con propósitos mejor definidos y concretos. Basta leer las confesiones sobre el particular en obras de autores como Kluch Kon, C., *Antropología*, México, 1949; Holden, J. S., *Current Anthropology*, Vol. 9, Nº 5, 1968; Beals, R. L. y Hoijer, H., *Introducción a la Antropología*, México, 1960; entre las de otros.

6. Se entiende por esto una actitud de revisión a ultranza de estándares valóricos o paradigmáticos, que puede dar como resultados nuevos marcos de valores o paradigmas.

manera permanente y extendida en el discurso de los que—desde una perspectiva de análisis típica de la "intelligentzia" de los países desarrollados—han tenido a América Latina dentro de sus intereses diversos.

En un texto como este, de limitados alcances en su formato, sólo pueden ofrecerse algunos paradigmas ilustrativos—críticamente valorados—acerca de la paciencia e incidencia negativa de los mencionados rasgos en la percepción sobre Latinoamérica. No podrán abordarse críticamente todas las manifestaciones y efectos reales de la acción del imperialismo en lo cultural sobre los pueblos originarios y la sociedad latinoamericana actual (que porta los vestigios que de éstos quedan). Ello exigiría—dada la terrible magnitud de esa acción y efecto—una obra monumental que está por escribirse y que demandará la autoría de un nutrido equipo de especialistas multidisciplinarios. Sólo la influencia global de esta expresión del imperialismo en el diseño curricular de los diversos tipos y niveles de enseñanza llevados a cabo por los dominadores, es de una evidencia tal que justificaría la redacción de varios volúmenes críticos.[7]

---

7. Sobre el tema, ver por ejemplo: Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y Educación en América Latina*. México D.F., Nueva Imagen, 1980; y *Neoliberalism and Education in The Americas*, Boulder, Westview, 1999; Hammond, John L., *Fighting to Learn: Popular Education and Guerilla War in El Salvador*, London, Rutgers University Press, 1998; Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina, *Paternalismos Pedagógicos*, Rosario, Laborde Editor, 1999; Salazar, Gabriel, "Los Dilemas Históricos de la Auto-educación Popular en Chile. ¿Integración o Autonomía Relativa?", en *Proposiciones*, Nº 15 (1988), págs. 84-128; Vasconi, Tomás, "Comentarios del Sr. Tomás Vasconi", en Edwards, Verónica y Osorio, Jorge (eds.), *La Construcción de las Políticas Educativas en América Latina: Educación para la Democracia y la Modernidad Crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú*, Santiago de Chile, CEAAL-TAREA, 1995, págs. 79-84; y Somoza Rodríguez, Miguel, "Una Mirada Vigilante. Educación del Ciudadano y Hegemonía en Argentina (1946-1955)", en Cucuzza, Héctor (comp.), *Estudios de la Historia de la Educación durante el Primer Peronismo: 1943-1955*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, 1997, págs. 115-147.

En este artículo se hará énfasis en la acción y el efecto directos e indirectos del imperialismo en lo cultural sobre la producción científica—o que presume de serlo en algunos casos—que tiene a Latinoamérica como referencia; entre otros aspectos de interés muy brevemente abordados. En lo referente a los rasgos arriba relacionados, el hipercriticismo se ha expresado en la tradicional concepción, peyorativamente global y estereotípica, sobre los diversos elementos presentes en los componentes propios de los etnos integrativos de los pueblos latinoamericanos. Todos los pueblos latinoamericanos son iguales, simétricos, quedando así aplastada la originalidad propia de cada uno y la riqueza multisecular de sus respectivos desarrollos culturales. Esta línea se ha reforzado en los tiempos actuales pues, dialécticamente, es influida por el proceso mundial de globalización y a la vez es garante de la efectividad de este último en esta parte del mundo.

No sólo se homogeneizan los etnos sino también los seres humanos. Así, los representantes de los pueblos latinoamericanos, en virtud de esta concepción, siempre son todos "inexpresivos", "lentos", "torpes", "vagos", o "ingenuos"; infiriéndose de ello el desprecio imperialista por la impronta que—en lo cultural—puedan dejar los pueblos con tales limitaciones y defectos conductuales socialmente proyectados.[8] He aquí una muestra de cómo ha calado esa vocación de calumniar reiteradamente a nuestros pueblos en los propios latinoamericanos:

> Porque hay dolor, y alumbramiento o agonía, desde que se conoce vida en la tierra de América. Dolor y sufrimiento en el azteca que aplaca las iras de sus ídolos bestiales con los sacrificios humanos; dolor y

---

8. Ya José Martí se vio obligado a defender a su pueblo de calumnias de este tipo, en un trabajo muy conocido suyo, titulado *"Vindicación de Cuba"*, Artículo enviado al Editor de *The Evening Post*, Nueva York (21 Marzo de 1889), Editado por Editora Política, Cuba, 1989.

> fatalismo en el quechua oprimido en las garras de un Estado que no admite libre vuelo de los individuales; dolor y abandono en el araucano que no tiene un cielo de reposo y que se arrastra en la línea sin meta de la guerra y el pillaje, de la borrachera y de la magia.[9]

Es decir, todo un rosario de vicisitudes existenciales cosmovisivamente expresadas y nada de la grandeza y esplendor de esos grandes centros difusores de cultura material y espiritual de la América prehispánica. Y es un latinoamericano el autor, destacado polígrafo por demás, al igual que lo es, quizás por accidente, el autor de una "guía—manual" que ya editada circula con la finalidad de que el lector distinga—en cada uno de nosotros—a un "perfecto idiota". A propósito, lo de "aplacar las iras de sus ídolos bestiales con los sacrificios humanos" ha sido no sólo de las primeras sino también de las más graves calumnias que siguen siendo pronunciadas contra nuestra gente, desde la perspectiva característica del imperialismo en lo cultural. Este es un aspecto de sensible repercusión histórica y muy manipulado, que merece ser esclarecido siempre.

Un registro objetivo de prácticas sacrificiales propios de los pueblos originarios latinoamericanos no tiene por qué abarcar siquiera la totalidad de un volumen impreso de pequeño formato[10]; mientras que el regodeo, el morbo, la exageración y la prolijidad combinados en la valoración de tales prácticas por parte de los representantes del imperialismo en lo cultural, han sido la norma ya desde la época en que los primeros cronistas de Indias

---

9. Eyzaguirre, Jaime, *Hispanoamérica del Dolor y Otros Demonios*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispanoamericana, C.I.B.E; 1979, pág. 11.

10. Un buen ejemplo es el título *Caníbales y Reyes. Los Orígenes de las Culturas*, correspondiente a la autoría de Marvin Harris y que forma parte de la colección "El Libro de Bolsillo", publicado por Alianza Editorial, Madrid, 1990. En este texto, su autor se esforzó por ser objetivo, explicando que: "los atentados práctico–rituales contra la persona humana—incluidos los sacrificios—fueron la norma en pueblos originarios de todos los continentes y que ese proceder era considerado—en tales pueblos—como garante del progreso o de la solución del problema."

redactaron sus impresiones. Eso, en primer lugar.

En segundo, que el sacrificio de seres humanos fue realizado siempre en ocasiones especiales, tales como efemérides muy significativas o el apremio de situaciones límite relacionadas míticamente con la supervivencia del pueblo dado. En tercero, el balance de las atrocidades cometidas contra la persona humana y contra el patrimonio cultural—en el sentido más amplio del término—de estos pueblos, por los conquistadores y colonizadores, bendecidos por los dictados inquisitoriales, nunca podrá completarse por su gran cuantía y atroz diversidad de manifestaciones de las que fueron víctimas los pueblos originarios latinoamericanos durante varios siglos.[11]

En cuarto, que las víctimas del sacrificio—en estos pueblos originarios que lo practicaron—no necesariamente tenían que sufrir vejámenes previos al acto de morir y las mutilaciones y disposiciones rituales de los restos mortales de los sacrificados estaban ritualmente prescritas, de acuerdo con el contenido de

---

11. Así lo atestiguan los aportes de José Toribio Medina, autor de cuatro obras fundamentales sobre el particular: *La Primitiva Inquisición Americana*; *Historia del Tribunal de la Inquisición de Lima*; *Historia del Santo Oficio de la Inquisición en México* y *La Imprenta en Bogotá y la Inquisición en Cartagena de Indias*; editadas las dos primeras en Chile en 1914 y 1956, respectivamente; la tercera en México y la cuarta en Bogotá, ambas en 1952. Más modestamente han aportado: González Obregón, Luis *Los Procesos Militar e Inquisitorial del Padre Hidalgo y de Otros Caudillos Insurgentes*, México D.F., s/e, s/f; Ortíz, Elías, en *El Ocaso del Tribunal de la Inquisición*, publicada en 1966; González Casanova, Pablo, *El Misoneísmo y la Modernidad Cristiana en el Siglo XVIII*, México D.F., s/e, 1948; Pérez–Marchand, José, *Dos Etapas Ideológicas del Siglo XVIII en México a través de los Papeles de la Inquisición*, México D.F., s/e, 1945; Lea, Henry Charles, *The Inquisition in the Spanish Dependencies*, Nueva York, Biblioteca de la Universidad de Pennsylvania, 1908; Lewin, B., *La Inquisición en Hispanoamérica*, Buenos Aires, s/e, 1962; Cardot, Felices, *El Impacto de la "Inquisición" en Venezuela y en la Gran Colombia (1811–1830)*, Caracas, s/e, 1976; algunos clásicos como Jerónimo de Mendieta con su *Historia Eclesiástica Indiana* y hasta protagonistas como Diego de Landa, quien legó a la posteridad sus impresiones en su *Relación de Cosas de Yucatán*, reeditada en México D.F., en 1959; entre otros muchos que pudieran citarse aquí.

mitos rectores existenciales de tales pueblos.

La criminalidad y la sedicia de los conquistadores y colonizadores europeos, manifiesta contra los pueblos originarios, nunca tuvo precedentes ni émulos en estos últimos. Los autores dedicados a la historia de la Inquisición en general, y a la de la Inquisición en América en particular, sólo difieren en la cifra de desmanes y en la adjetivación valorativa de éstos (de acuerdo con la posición ideológica de uno u otro autor). De todos modos, no es posible sustraerse al hecho de que el monto y la gravedad de tales desmanes son baldones para la humanidad, por un lado. Por otro, el imperialismo en lo cultural exagera los sacrificios aborígenes y calla el que se perpetúa hoy contra las sociedades fundadas sobre los pueblos originarios de América Latina, en las que anualmente mueren centenares de miles de seres humanos por padecimientos curables fundados en déficits nutricionales severos.

Hitler y sus secuaces, ansiosos de recepción de préstamos "culturales" macabros o transferencias de tecnología de la muerte, no repararon en sacrificios rituales de los pueblos originarios, pero sí ofrecieron al Vaticano una gruesa suma a cambio del acceso a los instrumentos, técnicas y métodos de tortura inquisitoriales usados allende y aquende el océano, archivados por la antigua Congregación del Santo Oficio.[12] La Iglesia Católica rechazó esa propuesta, justo es consignarlo. Lo que si nadie podrá negarle a los nazis es la condición de expertos en la materia y, como buenos especialistas, fueron rigurosos en la selección óptima de sus fuentes documentales.

¿Qué sucedió luego del impacto y en la memoria de los pueblos ante los grandes desmanes? De los pueblos originarios

---

12. Grigulevitch-Lavretski, Iosif, *El Vaticano. Siglo XX*, Moscú, Editorial Progreso, 1982, pássim. Siempre se ha manejado este dato como una certeza en los media, pero sin evidencia factual precisa. Eso es imposible: La Congregación no publica sus intimidades, ni siquiera lo hizo el año 2000, en el perdón histórico público que el Papa pidió al mundo.

latinoamericanos en lo concerniente a los mencionados sacrificios, tan críticamente exagerados por los autores de otras latitudes; se añade también el olvido de las conquistas culturales en sentido amplio, enmarcadas en la sugerencia poética y profunda elaboración conceptual de las cosmogonías, teogonías y antropogonías de esos pueblos; así como en sus aportes al conocimiento aplicados a la vida diaria.

Prácticamente toda la historia, la historiografía y las ciencias etnoantropológicas, así como las historias de la literatura universal redactadas en las sociedades de dominación para consumo cultural de millones de seres humanos; responden a aquellas por su intención, concepción y resultados públicos. Los pueblos originarios latinoamericanos habitualmente no figuran en ellos o están presentes precariamente en sus textos, aún cuando sus redactores y editores cacarean lo de "universal" en títulos tan pomposos como pretenciosos.

Aquí figuran muchos culpables y no sólo los más fáciles de incriminar por parte de los latinoamericanos al ser, además de "primermundistas", conservadores. La galería de culpables es grande y, como los conservadores son hasta conocidos, se propone aquí el análisis somero de varios que han estructurado sus discursos respectivos desde posiciones ideológicas de izquierda, las cuales en aspectos esenciales, han hecho suyas las causas justas promovidas por los pueblos latinoamericanos contra la opresión imperialista.

El inglés Samuel Lilley, autor de una panorámica universal del desarrollo técnico y tecnológico titulada *Hombres, Máquinas e Historia*, no dedicó espacio alguno a Latinoamérica en general ni a sus pueblos originarios en particular. Ni siquiera los mencionó.[13] El ruso S. A. Tokarev, en su *Historia de la Etnografía*, tampoco; dedicándose sólo a descubrir el itinerario de

---

13. Lilley, Samuel, *Hombres, Máquinas e Historia*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales, 1971.

los etnoantropólogos europeos por América del Sur, cuando se refirió someramente a este parte del mundo. Por otra parte, él no reconoce la existencia de estudios etnoantropológicos en América Latina hechos por nativos dignos de ser reseñados en sus obras y, en los 370 textos que empleó como bibliografía activa, no hay un solo latinoamericano que le haya merecido figurar como autor.[14] Esto quiere decir entonces que Darcy Ribeiro no existió como especialista para Tokarev, pues no reparó en los aportes de aquél a la etnoantropología, ni que trabajó en el Servicio de Protección al Indio. A los 30 años de edad, en 1953, fundó el Museo del Indio; ni tampoco en que publicó una vasta bibliografía, sobresaliente por su rigor académico, antes de su última década de vida.

Ni existió Fernando Ortíz, el insigne polígrafo cubano, que valga la paradoja, fue alabado y reconocido por pensadores de tendencia conservadora de la talla de Lombroso y Bronislav Malonowski;[15] ni tampoco otros tantos que harían abultada, representativa y muy digna esta relación de discriminados. El propio Tokarev, en su *Historia de las Religiones*, nos dedica 33 páginas, de las seiscientas que ese libro tiene (un 5,5 % para los que gustan de los guarismos); y, Ambrogio Donini, ni una página en la obra homónima suya.[16]

En la contemporaneidad cubana, por ejemplo, Raúl Versón Ruiz de Cárdenas y Sonia Bravo Utrera no privilegiaron con una sola línea a la oralidad literaria de nuestros primeros progenitores en su *Literatura Universal*. Y ese texto ha sido y es

---

14. Tokarev, S. A., *Historia de la Etnografía*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales, 1989.

15. Malinowski con su reconocimiento—desde comunidades científicas europeas—del valor lógico positivo del concepto de transculturación, elaborado por Ortíz, contribuyó a que el uso de ese concepto se extendiese a toda la producción científico-social y humanística.

16. Tokarev, S. A., *Historia de las Religiones*, La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1975; Donini, Ambrogio, *Historia de las Religiones*, Buenos Aires, Editorial Futuro, S.R.L., 1961.

básico para la formación humanística de muchos de los profesionales cubanos.[17] A las vicisitudes mencionadas, relacionada por el hipercriticismo y el olvido, se le añaden las que son secuelas del desprecio. Todas ellas se presentan asociadas. Esta tesis debe ilustrarse.

Dentro de los que en el Norte se dedican al estudio de los pueblos originarios latinoamericanos, hay una tendencia a despreciar a éstos en la evaluación de las posibilidades del desarrollo cultural, en general y en particular, del técnico y tecnológico de estos últimos. Una de las manifestaciones más elocuentes y agresivas de ese desprecio—la cual va siendo cada vez más rechazada por entidades varias y comunidades reconocidas como científicas—es aquella que insiste en afirmar que los logros culturales (y técnico–científicos, en particular) de los pueblos originarios latinoamericanos, no se corresponden con el grado de desarrollo económico y social que se les supone a éstos, siempre desde el punto de vista despectivo de las representaciones de esta manifestación. Tales logros absolutamente fueron alcanzados por estos pueblos por conceptos de préstamo cultural, que unilateralmente fluyó hacia ellos desde los arcanos de la así llamada civilización occidental.

Otra de las manifestaciones del aludido desprecio—que atenta más aún contra lo científico porque lo abarata en grande—es un retrato derivado de lo anterior y se expone a través de una gran producción literaria pseudo científica, privilegiada por grandes tiradas garantes de amplia divulgación popular. En esta manifestación también se niega aptitud a los pueblos originarios para acceder a logros de alto vuelo y se reconoce que estos últimos son exclusivamente debidos a transferencias

---

17. Versón Ruiz de Cárdenas, Raúl, y Bravo Utrera, Sonia, *Literatura Universal*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1984–1987. *La Historia Social de la Literatura y el Arte*, del prestigioso cubano Dr. Enrique Sosa, es también un texto básico para la formación humanística del profesional en Cuba. Muchas veces reeditado, tiene limitaciones similares al anterior.

tecnológicas, préstamos, ofrecidos de modo directo a esos pueblos por ... extraterrestres.

El más destacado de los autores de esta manifestación, Erich von Dëniken, ya ha publicado una docena de títulos con nombres efectantes para capturar la nominación de “best–sellers”: *La carroza de los Dioses*, y *Regreso a las Estrellas*, entre otros. Erich von Dëniker defiende en estas obras una suerte de evemerismo de nuevo cuño, en el que los héroes culturales deificados por los aborígenes proceden todos del espacio exterior.

La tercera de las manifestaciones a reseñar aquí es, a su vez, un híbrido de las dos anteriores, pues reconoce la imposibilidad de nuestros antepasados de tener logros de valía sin el concurso del mencionado préstamo, de que éste tiene como fuente básica a la así llamada—y ambigua como término—civilización occidental (nacida en Arcadia, Babilonia, Sumer) y que estos antiguos imperios tuvieron como asesores a ... extraterrestres. El más prominente promotor de esta manifestación es Zecharza Setchin, radicado en Maryland, E.E.U.U.; con sus obras, entre las cuales sobresale su grueso libro titulado *El Planeta 12*.

Además del hipercriticismo, del olvido y del desprecio, el legado cultural de los pueblos originarios latinoamericanos ha sufrido suplantación de valores. Esta suplantación ha tenido dos grandes oleadas. La primera tiene su origen y fundamento en la promoción multisecular—tan continua como impositiva—de los valores de los conquistadores y colonizadores, promoción hecha en virtud de las prerrogativas de éstos últimos en calidad de tales. Sobresale por el prolongado, profundo y tenaz intento de borrar nuestras raíces originales. De esto se ha hablado, aunque nunca será suficiente, debido a la magnitud de ese atropello sostenido que por más de medio milenio ha generado un resentimiento justificado hacia los pueblos latinoamericanos, el cual alcanzó gran expresividad en la álgida discusión entorno a la determinación de una denominación aprobada para el V

Centenario de la llegada de Colón a América, cuya semántica fuese consensualmente aceptada.

A propósito, el resultado gráfico más divulgado de la reseña de tal acontecimiento reeditó la visión parcial y paternalista de los pueblos originarios latinoamericanos por parte de la cosmovisión de los del Norte. Corrió a cargo de un director de cine, Ridley Scott, a quien le ha ido mucho mejor creando "aliens" que recreando realidades tangibles y de un Colón encarnado por un Gerard Depardieu que archivó así el peor papel de un brillante currículum actoral. El mal, como puede apreciarse, sigue vivo y con salud.

La segunda oleada no tiene padres reconocidos. Es la "Nueva Era". Los autores coinciden con David Marshall en que la "Nueva Era" es el nombre de un proceso de síntesis que absorbe y trata de conciliar un amplio espectro de creencias, supersticiones, estilos de vida y sistemas conceptuales diversos, entre otros; que tiene tantas facetas como entes adherentes, así como sus características fundamentales son:

- Adoptar como suya la astrología tradicional europea.

- Presumir de "holística" para hacerse atractiva, al desear la eliminación de todos los límites del mundo (por ejemplo: religiosos y nacionales) y la reunión de la mente, el espíritu y el cuerpo en el concepto de individuo como "persona completa".

- Pedir prestada al budismo la concepción del "dios interior".

- Adoptar del hinduismo la reencarnación y las técnicas de la meditación.

- Reciclar muchos elementos del espiritismo del siglo XIX.[18]

La "Nueva Era" hace promoción atractiva del misticismo orientalista y occidental, sometidos a una mixtura ecléctica cocida en una olla donde se resuelven el zen, el sufismo, el taoísmo, el hesicasmo cristiano, entre otros. Así, acaban resultando afines el maestro Eckhart y Krishnamurti.

De esta suerte, quedan cambiados todos los paradigmas autóctonos de referencia al ser sustituidos por los propios de la "Nueva Era". Las identidades culturales respectivas de los pueblos latinoamericanos sufren así un mortal ataque a sus esencias en el presente. Estas identidades tienen algunos rasgos comunes básicos, como el signado por la camaradería, el amor real al prójimo y la solidaridad; propios de los pueblos latinoamericanos. Todo ello se abandona si la salvación de la persona es siempre a título individual, en consonancia con los postulados de la "Nueva Era" que prescriben los salvíficos desde una perspectiva mística rezumante de budismo e hinduismo. Esto es muy afín con lo que preconiza el estilo de vida postmoderno que pretende imponerse hoy por el imperialismo, encubridor de la divisa cruel de "sálvese quien pueda" en la proyección social de la conducta individual.

Por otra parte esas identidades tienen también rasgos propios que las distinguen, los cuales quedan aplastados por la aludida "eliminación de todos los límites del mundo", quedando nuestros pueblos rebajados a una vulgar simetría, a un chato igualitarismo. Cualquier semejanza de esto con la globalización imperialista no es pura coincidencia.

La "Nueva Era" es, a no dudarlo, expresiva del postmodernismo y de la globalización impuestos a los pueblos indígenas. Ella menoscaba los remanentes y vestigios que hayan

---

18. David Marshall, Ph. D, Profesor de la Universidad de Hull. Sus criterios aludidos están expresados en "La Nueva Era no es Tan Nueva", *Revista Diálogo Universitario*, Vol. 7, Nº 3, 1995.

podido quedar en nuestras sociedades actuales, como herencia cultural de los pueblos originarios y que abarcan desde los fundamentos cosmovisivos hasta la culinaria. A duras penas subsisten hoy—sincretizados en la imaginería popular de los latinoamericanos—elementos de las concepciones del mundo de nuestros pueblos originarios, en medios rurales fundamentalmente y siendo de tales elementos los más protegidos aquellos que se han rescatado por personas e instituciones animadas por propósitos, desinteresados, humanistas y cuya labor altruista está seriamente amenazada.[19]

Se suplanta hoy continuamente en muchos medios de comunicación masivo todo aquello de lo poco que la primera oleada de agresión axiológica-cultural olvidó preterir, destruir, desestimar, rechazar ... Está suplantación de valores ha sido—desde que el imperialismo en lo cultural comenzó a manifestar su impronta—el rasgo de mayor impacto negativo sobre los pueblos originarios por su agresividad contra las esencias de éstos. Más grave aún que el genocidio es el etnocidio, por sus secuelas definitivas. Con la práctica de éste, desaparece la

---

19. La intención de muchos especialistas actuales de desentenderse de temas de investigaciones de las ciencias sobre la vida humana, promovidos desde los centros de poder de las sociedades de dominación, y de seleccionar otros temas, han sido un paso progresista y valiente pero que cada día se torna más utópico. La concepción neoliberal de un "Estado mínimo" (desprovisto prácticamente de finanzas en las sociedades dominadas) actualmente impide de manera creciente al aparato estatal de éstas la realización de la posibilidad de solventar o de cooperar, en relación con los esfuerzos investigativos de interés para tales sociedades. Prácticamente, los recursos disponibles por estas últimas deben dedicarse al pago de los intereses del servicio de la deuda externa acumulada, y las exigencias de recortes presupuestarios, por parte de las instituciones financieras internacionales a las aludidas sociedades, las que se enfilan ante todo, contra el financiamiento de programas investigativos, educacionales y de seguridad social, entre otros; so pena de no concesión de nuevos créditos duros a las ya deprimidas economías de los dominados. Más "libres" que nunca habida cuenta de la incapacidad del estado de regir y controlar la producción material y espiritual en las sociedades dominadas actualmente—los especialistas están, ahora más que nunca—atrapados por el imperialismo en lo cultural en las sociedades dominadas.

memoria histórica y la identidad de los pueblos que sufren ambos flagelos.

Los autores desean comentar brevemente algunos detalles sobre el particular, refiriéndose concretamente a los pueblos indígenas. En el plano etnolingüistico, la impronta europea (agresiva, omnipresente y globalmente extendida), fue ante todo inoportunamente dañina para la comunicación en los pueblos originarios; no sólo por concepto de suplantación—cuyo clímax negativo fue la imposición histórica de la lengua de los conquistadores y colonizadores—sino por el sólo hecho de presentarse físicamente los invasores.

Un pueblo como el azteca, verbigracia (que tenía un gran desarrollo de la oralidad), se encontraba en un momento muy delicado del proceso evolutivo de la escritura, la cual estaba a punto de manifestarse en caracteres fonéticos. Primero ideográfica y jeroglífica, esa escritura iba ya hacia una simplificación convencional sugerida más por sonidos que por imágenes.

> Sin la irrupción del alfabeto (castellano – N. De los A.) el sistema gráfico mexicano hubiera acabado por ser un sistema silábico–fonético ... Pero la llegada de los españoles desvió la marcha normal de su lento proceso de simplificación y fonetización. En un sentido la escritura retrocede a sus pictográficas. Era preciso introducir personajes, indumentos, animales nuevos, todo un estilo inédito de la vida. Era preciso copiar con fidelidad los seres y los objetos recién llegados a las playas mexicanas, y para ello prescindir de toda simplificación, afinar la capacidad de imitación de las cosas. Para representar un caballo, por ejemplo, no servía ningún signo convencional: era necesario dibujarlo tal como era, porque nadie hubiera entendido ningún esquema que se refiriese al desconocido monstruo. Además, los esquemas nacen a fuerza de repetir las figuras, y la del caballo acababa de aparecer ante los ojos atónitos de los escribas. Por otra parte, las figuras fueron adquiriendo insensible

> formas europeas, ya que los dibujantes se veían influidos por el realismo español (...) pero, en otro sentido, se verá obligada a avanzar, ingeniándose en inventar nuevas formas con significación fonética para dar a entender los nombres castellanos (...) El nombre del Virrey don Antonio de Mendoza lo daban a entender mediante la imagen de un agava o maguey (metal) y la de un roedor endémico (tezan), es decir, Metlozan, palabra formada de manera compuesta y semejante—relativamente—a Mendoza.[20]

A propósito, todo este retroceso a la pictografía estaba plasmado en el papel de los aztecas—blancos y sin impurezas—mucho mejor que el burdo que fabricaban los españoles en el siglo XVI y del cual se acopiaban anualmente por concepto de impuestos para la Corona 36 mil resmas, equivalentes a 40 mil pliegos.[21] Bernardino de Sahagún, comenta haber visto pliegos que—en las medidas actuales—eran de 80 cm de ancho por 16 metros de largo. Se presume que la fabricación y el uso de este papel de calidad por parte de los aztecas data de la misma época en que los chinos hacían uno similar. Pero, como ha podido apreciarse, ese logro azteca no califica en las historias de la ciencia y de la técnica y tecnología. Olvido y desprecio a la vez .

La agresión a la escritura se extendió y extiende aún a la oralidad que precedió históricamente a ésta y que se ha mantenido existiendo en la tradición de los pueblos originarios vestigialmente apreciable. Una oralidad expresiva, portadora de los mitos que han regido la vida de esos pueblos. Hace falta establecer determinadas bases metodológicas en torno a la teoría del mito para comprender mejor la naturaleza agresiva de tal desprecio a la oralidad (que se transfiere y trasciende al sistema de mitos que ella expresa), así como para

---

20. Esteve Barba, Francisco, *Historia Indiana*, Madrid, Editorial Gredos, s/f, págs. 211-212.

21. Díaz de Castillo, Bernal, *Historia de la Conquista de Nueva España*, (Tomo 1), La Habana, Consejo Nacional de Cultura, 1963, pág. 131.

acceder—transitivamente—a lo esencial de la cosmovisión de tales pueblos.[22]

La así llamada Antropología Crítica, en boga desde comienzos de 1970, denuncia desde una perspectiva europea—y esto es meritorio—la destrucción sistemática de las culturas tradicionales de los pueblos originarios, llevadas a cabo por las sociedades de dominación y basada en la presunta superioridad de la denominada civilización occidental. Eso es un etnocidio que en la contemporaneidad se aprecia en la integración forzosa de las pequeñas comunidades étnico–culturales en el modo de vida de las sociedades dominantes y en la renuncia de aquellas a sus culturas tradicionales. El error teórico y metodológico de esa antropología reside en situar en primer plano la ineficacia del aparato conceptual etno–antropológico, diseñado por las sociedades de dominación, para evaluar el desarrollo cultural de los pueblos de los así eufemísticamente llamados "países en desarrollo", en general, y el de los vestigios de los pueblos originarios que aún se manifiestan, en particular.[23]

En realidad, el problema mayor subyace en las concepciones filosóficas, que sirven de base conceptual–metodológica a la elaboración y aplicación del discurso de los especialistas que tengan una formación inspirada en los intereses de las sociedades de dominación; y no necesariamente en los conceptos técnicos integrativos de las

---

22. Levi-Strauss, Claude: *Tristes Trópicos*, Barcelona, s/e, 1970; y *Las Estructuras Elementales del Parentesco*, (2 volúmenes), Barcelona, Editorial Planeta, 1993; Tyler, E. B., *Cultura Primitiva*, Londres, s/e, 1871; Levi-Bruhl, L, *La Mithologie Primitive*, Paris, 1935; Evans-Pritchard, E. E., *The Nuer*, Londres, Oxford, 1940.

23. A juicio de los autores, el mérito fundamental de Carlos Castaneda, expresado desde sus primeras obras sobre la cosmovisión de los indios Yaqui, está en el reconocimiento de la validez de los conceptos de aquella para describir y evaluar la realidad que le es referente. Datos confirmados en Castañeda, Carlos, *Las Enseñanzas de Don Juan: La Forma de Conocimiento de los Indios Yaqui*, Nueva York, Editorial Simon & Shouten, 1973.

ciencias sobre la sociedad. De todos modos, es cierto que sólo en la contemporaneidad más reciente la historia de la teoría de tema ha llegado a un nivel que permite abordar el estudio de esos pueblos.[24]

A pesar de que el mito es básico y esencial en la cosmovisión aplicada normativa y consuetudinariamente en la vida de los pueblos originarios, sólo en los últimos veinte años su estudio ha alcanzado la madurez necesaria en la historia de su teoría. Antes de los dos últimos decenios, era común que los mitos:

- Fuesen considerados sólo como "narraciones poéticas sobre nacimientos, vida y acciones de dioses, héroes y semidioses ... " en algunos autores importantes.[25]

- Se definiese por parte de otros pensadores de manera demasiado estrecha. Esto genera dificultades en el abordaje del tema si se tiene en cuenta que, en el discurso de los especialistas dedicados a la mitografía, el concepto sobre mito es una categoría inicial de inferencia. En este grupo se incluyen personalidades tales como L. Levy-Bruhl , J. Lang, C. G. Jung, M. Eliade, Van der Lecuw, A. E. Jensen, J. Huizinga, P. Tillich, H. Steuding y R. Petazzoni, entre otros.

- No se definiesen en la obra de importantes mitógrafos como Antonio Ruiz de Elvira y M. I. Finley. Aunque parezca increíble se las arreglasen para no definirlo en textos suyos exclusivamente

---

24. La elaboración de un concepto de mito y la precisión axiomático–deductiva de su inferencia científica por parte del Dr. Pierre Grimal, Profesor de la Sorbona, en su obra *Mitologías* (Barcelona, Editorial Planeta, 1982), es a juicio de los autores, un modelo no superado en el estado actual de la historia de la teoría sobre este asunto.

25. Steuding, Hermann, *Mitología Griega y Romana*, Barcelona, Editorial Labor S. A., (sexta edición), 1948, pág. 11.

mitográficos.[26]

A todo ello hay que sumar las deficiencias filosófico-conceptuales del mundo y lógico-formales de aquellas definiciones de mito que al menos si son generalizadoras en la literatura que sobre este tema presume de científica. En fin, que mitógrafos de gran renombre, tradicionalmente utilizados como referencias paradigmáticas, han acusado problemas teóricos y metodológicos en sus discursos respectivos acerca del mito. Y el mito ha sido el portador esencial del sistema de valores de estos pueblos. En los mitos no se cree sino que en ellos se vive.

Los pueblos originarios de Nuestra América han vivido en mito. Dialécticamente éste ha sido social e iniciático a la vez. Social, porque todo pueblo que en él vive participa en la liturgia cotidiana de su recitación constante, en los diversos actos comunes de la existencia. Iniciático, porque todos los miembros de esos pueblos eran gradualmente iniciados en él y no lo compartían con forasteros, ante el temor de que la posesión del poder mágico de arcanos del mito le diera a esos forasteros la posibilidad de actuar contra los intereses de tales pueblos.

Los mencionados actos de la vida diaria han sido históricamente interpretados simultáneamente como aportaciones a la permanente vitalidad del mito y como manifestaciones inequívocas del sostenido poder de éste; en los pueblos de referencia. Por ello, la aludida recitación era el recurso mágico-defensivo de éstos ante los problemas existenciales diversos que a diario se presentaban.

Las concepciones del mundo de las sociedades de

---

26. Se ruega al lector hacer desapasionada lectura o relectura de las obras de esos autores. Por concepto del criterio de autoridad que ellos gozan y amén de sus indiscutibles méritos científicos, los autores consideran que el legado respectivo de los mismos ha sido acríticamente valorado, pues las deficiencias señaladas en el presente artículo son bastante evidentes.

dominación (en su tendencia a alcanzar y hacer suyos el nivel teórico del conocer), se fueron distanciando paulatinamente de los valores de las cosmovisiones de sus correspondientes pueblos originarios y de los de las de todos los pueblos con esas características en el planeta.[27] El sujeto formado educativamente en las sociedades dominantes tiende, como regla, a tildar de "ingenuo" y "limitado" el saber de los antiguos y esgrime (como patente de corso para arrogarse el derecho de valorar altaneramente el contenido mítico de tales cosmovisiones), las evidencias de los avances del progreso social "primermundista" en el presente. Por esta vía, los arcanos del conocimiento de los pueblos originarios pueden ser concebidos como premisas iniciales de una suerte de tonterías inferidas a partir de ellas. Entonces, el valor lógico de las aportaciones conceptuales de nuestros pueblos es concebido por tales representantes de las sociedades de dominación, como inversamente proporcional al tiempo transcurrido desde su formulación primera.

Para los pueblos originarios latinoamericanos y, etnocomparativamente, para todos los de esa condición, el rasero axiológico es inverso. Los arcanos del conocimiento están situados en un tiempo primordial y el alejamiento histórico de ese momento presupone la posibilidad de olvido, corrupción, vulgarización, mixtificación, de los valores esenciales, prístinos, que esos arcanos portan. Por eso el mito, para mantenerse vivo y que en él se viva, hay que recitarlo sempiternamente cual liturgia

---

27. Las sociedades de dominación comenzaron por agredir la memoria histórica de sus propios pueblos originarios antes de emprenderla contra las de los dominadores. Para cualquier español medianamente culto, verbigracia, las presuntas hazañas de Roldán le hacen a éste merecedor del conocido cantar de gesta. Al parecer, a muchos se les olvidó que Roldán fue un jefe de esbirros de Carlomagno a quienes los antiguos vascos propinaron una merecida pateadura por invadir sus predios ... ¿en el desfiladero de Roncesvalles? No. El topónimo vasco—legítimo por originario—es el de un paso situado en la zona del Collado de Ibañeta. Roldán era Gobernador de Bretaña, pero fue comisionado por Carlomagno para hacer guerra de rapiña en la actual España al frente de lo más selecto de su caballería en el año 778.

decisiva y garante de los destinos de esos pueblos.

De lo anterior se infiere que los pueblos originarios latinoamericanos han sido históricamente medidos con un rasero axiológico inverso al de sus cosmovisiones. Los resultados de ese proceder se expresan en medio milenio de destrucción sistemática de nuestras culturas. No se conserva o ayuda lo que se desprecia y no se respeta. El saldo es conocido: nos destruyeron desde los pilares de la cultura material hasta la espiritualmente expresada y, de ésta, lo que manifiesta la esencialidad del sistema de valores de nuestros pueblos. Un etnocidio que primero fue torpe y que se fue haciendo cada vez más refinado y, proporcionalmente, más lesivo.

Así, han sido objeto de sañuda agresividad ayer y víctimas de percepción "civilizada" altanera y paternalista hoy. Por ejemplo, en esta categoría podemos encontrar nuestros hermosos, sugerentes, simbólicos y exquisitamente concebidos mitos de origen (contentivos de teogonías, cosmogonías y antropogonías); de dioses y seres sobrenaturales; de redención y escatológicos. No hay mito de origen más hermoso que el Popol Vuh, con perdón de Esíodo, ni ceremonia más sobrecogedora y significativa que la del encendido del Fuego Nuevo en el Cerro de las Estrellas—entre los escatológicos—por sólo citar dos ejemplos ilustrativos de nuestros indígenas.

Sólo nos queda enfrentar valientemente el reto de rescatar y preservar lo poco que resta de la herencia cultural de esos pueblos, en las condiciones actuales de un mundo signado por valores presuntamente cosmopolitas, que no son otros que los propios de las sociedades de dominación impuestos por éstas en un proceso consciente de globalización de los mismos aquí aludidos. Entre esos valores están los del estilo del así llamado pensamiento postmoderno, promotor, en esencia (y como ya se apuntó aquí) de una concepción acomodaticia y hedonísticamente individualista en lo conductual. Obviamente, el que así resulte formado como personalidad no va a dedicarse sino a sí mismo, olvidando a su pueblo y a sus orígenes.

Luego entonces, el mencionado reto debe asumirse en un contexto como el contemporáneo (globalizador, neoliberal, postmoderno) más hostil que ninguno hasta el entonces contra todo lo que signifique sensibilidad por el destino de la memoria histórica y lo que de identidad quede de los pueblos originarios, relegados a efímeras muestras de “color local” pintoresca para consumo de turistas “snobs”. ¡Manos a la obra!

II

La Universidad y el Intercambio Educacional: La Contribución Cubana al Desarrollo Post-colonial

Anne Hickling Hudson[1]

Este capítulo sugiere que el sistema universitario cubano ha desarrollado un currículum que es particularmente adecuado para preparar a los graduados para superar los problemas de subdesarrollo material y social característicos de muchos de los países post-coloniales. La pedagogía utilizada en la educación superior cubana insiste en la integración del estudio con el trabajo práctico y la investigación aplicada para todos los estudiantes. El estudio académico es combinado cada año con experiencias laborales relacionadas con el grado, y en este proceso se enfatiza un alto nivel de responsabilidad social. Basado en entrevistas realizadas a estudiantes graduados o cursando estudios de pregrado en universidades cubanas entre 1993 y 1996, este capítulo describe y analiza la importancia de esta "forma de

---

1. Académica, Facultad de Educación, Queensland University of Technology, Australia. Traducido por Ximena Goecke, Claudia Videla y Robert Austin. Una previa versión del capítulo aparece en Teasdale, R. (ed.), *Local Knowledge and Wisdom in Higher Education*, Oxford, Elsevier Science, 2000, págs. 187-208; basada en Hudson, A., "Cuba's University Scholarships to its Neighbors and National Development in the Caribbean", en *Centro* (Centro de Estudios Puertorriqueños, Universidad de la Ciudad de Nueva York: CUNY), Vol. IX, Nº 9 (s/f), págs. 94-114. La autora realizó la investigación para este capítulo gracias a una beca Rockefeller, basada en el Centro de Estudios Puertorriqueños, CUNY, 1995-1996. Agradece a las siguientes personas, que le proveyeron material detallado en las entrevistas: Jesús García del Portal, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES, Universidad de La Habana, 1996); Orlando Lancis, Ministro de Relaciones Exteriores, La Habana (1996); profesores, Universidad Central de Las Villas (UCLV, Cuba, 1993) y graduados en Granada, Guyana, Jamaica y Santa Lucía (1993-1996).

saber" en el contexto de las políticas de educación superior de los países en desarrollo.

Mi interés en investigar respecto de la educación universitaria cubana emerge de la experiencia como educadora que tuve en Granada durante dos años, en su época revolucionaria, entre 1979 y 1983. El Gobierno Revolucionario del Pueblo de Granada aceptó la oferta de asistencia educativa realizada por el gobierno cubano, y negoció unas 350 becas universitarias y politécnicas, así como la asistencia de educadores cubanos para colaborar en el mejoramiento de la enseñanza en escuelas secundarias en el área de matemáticas, ciencia, español y deportes. Yo estaba en el equipo que anualmente renovaba las negociaciones relativas a esta asistencia, y pude darme cuenta de cuan importante era este tipo de ayuda en un país que tenía escaso acceso a la educación superior—sólo cinco becas al año para la *University of the West Indies*, así como algún financiamiento privado para educación universitaria en el extranjero—y que por consiguiente tenía muy pocos graduados en cualquier campo del saber.

Como graduada en universidades de origen británico en países de la *Commonwealth* (en Las Antillas, Hong Kong, y Australia), yo sabía muy poco acerca del tipo de educación que se ofrecía en Cuba. Quise entonces saber cómo la educación universitaria estaba influida por el paradigma socialista de la organización educacional, e intentar comprender las implicancias culturales y políticas para el Caribe del estilo universitario cubano y de su programa de becas. En 1996 se me presentó la oportunidad de poder aproximarme a la realidad de los grados universitarios cubanos. Viajando por Guyana, Granada, Santa Lucía, Jamaica y la República Dominicana, entrevisté a veinte graduados que habían sido educados en las universidades cubanas en un amplio rango de campos. En dos visitas a Cuba, realizadas en 1993 y 1996, entrevisté además a doce estudiantes de pregrado de países del Caribe anglófono, que estaban estudiando allí, así como a siete profesores universitarios o administrativos a cargo de la educación superior.

Este capítulo muestra parte de los resultados de esta investigación, entregando una visión general sobre las becas cubanas para la educación superior, discutiendo al mismo tiempo un marco analítico para comprender algunos aspectos relativos a

los sistemas universitarios de regiones post-coloniales, tales como el Caribe. Las entrevistas con los graduados provee de una ilustración preliminar de la naturaleza de la educación ofrecida por las universidades cubanas. El pequeño número de entrevistas no permiten extraer generalizaciones amplias, pero nos provee de una imagen respecto de algunos de los aspectos de la experiencia de pregrado, y sugiere tendencias y patrones para una investigación más amplia a futuro. El capítulo concluye presentando algunas consideraciones respecto de la significación que tiene para los países del Caribe el mantener esos vínculos educativos con Cuba en el marco de una búsqueda regional de un desarrollo social y económico sostenible, y destacando la importancia que tiene la investigación cualitativa comparada con relación a la educación superior.

Una Visión General acerca del Programa de Becas Cubanas y un Marco de Análisis

Los cubanos se sienten justificadamente orgullosos de su contribución que, por medio de la educación, realizan a otros países en desarrollo. Ellos han sido capaces de proveer de miles de becas escolares y universitarias a 114 países, en un período de treinta años comprendido entre 1965 y 1995. Durante este tiempo, los estudiantes principalmente provenientes de países post-coloniales obtuvieron 32.067 becas de educación terciaria entregadas por el gobierno cubano. De estas, 22.123 fueron de nivel "técnico-medio" o becas vocacionales de nivel medio en instituciones politécnicas, mientras que 9.944 fueron becas universitarias. La mayor parte de estas becas fueron ocupadas por estudiantes de la África Sub-sahariana (22.856), seguidos por estudiantes de Latinoamérica y el Caribe (6.258). Este gran programa de becas sólo ha sido posible debido al perseverante mejoramiento de la educación en Cuba (con una población de 12 millones de personas), hasta el punto de que es tan buena en términos cualitativos como cuantitativos, como la entregada en varios países mucho más ricos.

La enorme expansión de la educación universitaria financiada por el Estado que realizó la revolución cubana no tiene parangón en Latinoamérica y el Caribe. A fines de la década del 1980, había 48 instituciones universitarias, y 500.000 personas poseían un grado universitario. Actualmente, el 24% del grupo etareo 20-24 está inscrito en la educación superior. Cálculos

realizados entre 1988 y 1989 mostraban aproximadamente un total de 283.000 estudiantes, 23.700 profesores y 5.800 estudiantes extranjeros.[2] Cuba es la excepción a la regla general de que, no obstante el tremendo esfuerzo que se realiza por expandir y mejorar la educación superior en los países en desarrollo, estos no logran alcanzar los estándares de educación superior que tienen los países desarrollados, tal como lo indica la Tabla 1 que se presenta a continuación, al comparar la cantidad de puestos en educación superior ocupados por cada 100.000 habitantes.

Tabla 1 Nº de Estudiantes de la Educación Superior en cada 100.000 Habitantes

Alta Participación		Baja Participación	
EE.UU	5591	Jamaica	662
Canadá	5102	Trinidad y Tobago	591
Australia	2839	Tanzania	21
Cuba	2285	Mozambique	16
Reino Unido	2170		

Fuente: UNESCO, *World Education Report, 1993*, Paris, UNESCO, 1993, págs. 144-147.

El marco de teorización post-colonial nos provee de una línea de pensamiento acerca de la cultura política que subyace a las becas de estudios superiores cubanas. Las dos áreas de significado en el concepto de "post-colonialismo" se centran en la obtención de la independencia del colonialismo europeo, la descripción de un cuerpo de prácticas discursivas y activistas, que encarnan la tensión que se produce en la generación de una respuesta al colonialismo desde sus orígenes.[3] A partir de fines del siglo XV y comienzos del siglo XVI, el colonialismo europeo

2. Martin-Sabina, E. y Fernández, Y., "Cuba", en Neave, G. y Clark, B. (eds.), *Encyclopaedia of Higher Education: National Systems of Higher Education* (Vol. 1), Oxford, Pergamon, 1992, págs. 164-167.

3. Hickling-Hudson, A., "When Marxist and Post-modern Theories Won't Do: The Potential of Post-colonial Theory for Educational Analysis", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 19, Nº 3 (1998), págs. 327-340; y Hall, S., "When was 'the Post-Colonial'? Thinking at the Limit", en Chambers, I. y Curti, L. (eds.), *The Post-colonial Question: Common Skies, Divided Horizons*, Londres, Routledge, 1996, págs. 263-74.

virtualmente destruyó las sociedades indígenas amerindias y el conocimiento indígena en la región caribeña. Esto implicó para la región una importante diferencia con relación a los países latinoamericanos, donde éstas eran tan populosas y sofisticadas que no sólo no pudieron ser erradicadas, sino que fueron influyentes en conservar muchas de sus tradiciones por medio del desarrollo de nuevas culturas "mestizas". Sólo dos pequeños grupos de indígenas subsistieron en el Caribe, viviendo en remotas comunidades en las montañas de Dominica y en los bosques de Guyana. La mayor parte de la población caribeña fue traída involuntariamente desde el África a la región, mientras que otros llegaron desde todo el mundo, atraídos por las oportunidades económicas.

El colonialismo creó las sociedades desplazadas e híbridas del Caribe, e influyó en la psicología de su gente, pero no pudo controlar enteramente el espíritu independiente que emanaba de la tensión creativa de su respuesta. La tensión venía de las tendencias contradictorias de resistencia al colonialismo y a sus legados, el impulso de crear algo nuevo ("criollización"), y las contracciones que esos legados ejercían sobre el impulso creativo.[4] Dentro de este marco de tensión post-colonial, las universidades caribeñas replicaron las estructuras universitarias españolas, inglesas y francesas—fueran adecuadas o no—a la organización académica, la pedagogía y la evaluación. Al mismo tiempo, tendían a ser más culturalmente caribeñas por medio de liderar la investigación caribeña, e incluir en sus contenidos curriculares elementos que cumplían con satisfacer las necesidades independientes de sus sociedades.

Las elites habían sido educadas de acuerdo con los moldes europeos. El conocimiento del folklore, basado en adaptaciones criollas de las tradiciones africanas, antillanas y europeas, se habían manifestado principalmente entre el campesinado africano y antillano, y a través de las tradiciones de lucha laboral, resistencia y reconstrucción. Los eruditos, principalmente universitarios, intentaron hasta cierto punto recuperar y analizar esta tradición. Pero parte de ese "peso antagonista del pasado" es

---

4. Tiffin, H., "Introduction", en Adam, I. y Tiffin, H. (eds.), *Past the Last Post: Theorizing Post-colonialism and Post-modernism*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1991, pág. vii.

que esta tradición nativa/criolla no es valorada suficientemente como para tener una influencia primordial en las nuevas direcciones que debe tomar la coyuntura posmoderna. Es en este contexto que debemos considerar la contribución de la educación universitaria cubana para la formación de un nuevo tipo de sociedad post-colonial.

Las universidades cubanas asisten a la sociedad en la reformulación de la identidad de los trabajadores, y en la promoción de un tipo de nacionalismo cultural que busca terminar con las grandes disparidades entre la riqueza y la pobreza, practicando el internacionalismo y desafiando al imperialismo. El pensamiento socialista ha tenido una enorme influencia en este proceso. Las universidades cubanas fueron desarrolladas para actuar como un contrafuerte de lo que la ideología revolucionaria consideraba como los problemas de la educación colonial capitalista; particularmente, su elitismo, imitatividad e insuficiente orientación práctica. La imagen de los grados universitarios cubanos que emerge de mis entrevistas con educadores cubanos y con graduados y pre-graduados anglófonos contiene muchas características que ilustran el propósito de producir un graduado socialmente comprometido.

Incluso, la conciencia de las contradicciones post-coloniales—respecto de las constricciones de las viejas tradiciones en los esfuerzos de desafío y reformulación—puede conducir a preguntas acerca de cuánto puede contribuir la educación cubana al logro de metas de cambio social tal como ésta se propone lograrlo. El currículum, por ejemplo, puede producir graduados socialmente responsables, pero ¿hasta qué punto desarrolla la creatividad y la independencia? ¿Existe un exceso de confianza en el modelo que no alienta suficientemente el desarrollo económico autogestionado?

Tales preguntas conducen a una reflexión acerca de cuestiones relativas a la naturaleza, suficiencia e impacto de la educación superior cubana en una región que se ha apoyado mayoritariamente en la imitación de los modelos educativos de los antiguos colonizadores europeos. ¿En qué medida el sistema universitario cubano crea un modelo de educación superior nuevo y más relevante para esta región? En este punto, la educación superior cubana está de nuevo introduciéndose en un período de re-formulación y cambio. Con la crisis del colapso de la asistencia

proveniente de sus antiguos aliados socialistas, se puede formular la pregunta con respecto a si un nuevo paradigma de aprendizaje universitario se está asomando, y si Cuba puede sostener y aún expandir su contribución a la educación superior en el Caribe en el futuro.

Los datos presentados en este capítulo contribuyen a considerar tales asuntos. Las secciones que siguen discuten el impacto de las becas en la expansión del acceso a la educación terciaria en los países del Caribe anglófonos, una región de cinco millones de habitantes, explorando la experiencia y perspectivas que los poseedores de estas becas tienen de la educación recibida en Cuba, y considerando la significancia del trabajo que ellos desarrollan en sus países de origen como graduados entrenados en Cuba. Finalmente, este capítulo considera la cuestión acerca del papel de la educación superior en el desarrollo nacional, y la significación del intercambio con la educación superior cubana en este arena.

Las Becas Cubanas y el Acceso del Caribe a la Educación Superior

Una de las contradicciones post-coloniales de las becas cubanas hacia el Caribe de la *Commonwealth* reside en las preguntas en torno a su papel en la expansión del acceso regional a la educación terciaria. El sistema educacional de los países del Caribe anglófonos, como aquella de la mayor parte del mundo post-colonial, es salvajemente selectivo en desmedro de la mayor parte de la población, a excepción de un rango entre 1% y 5% del cohorte entre los 20 y 24 años. Las tres universidades de la región—la *University of the West Indies* (UWI), la Universidad de Guyana y la Universidad de la Tecnología en Jamaica—proveen de cerca de 25.000 cupos en total, mientras que las instituciones terciarias no universitarias proveen de 46.000 cupos.[5] Hay, por consiguiente, una enorme demanda de educación terciaria no satisfecha de personas que han completado ya su educación secundaria.

Cuba ha proveído al Caribe Anglófono de cerca de 800

---

5. World Bank, *Caribbean Region: Access, Quality and Efficiency in Education*, Washington, World Bank, 1993.

becas de educación terciaria en los pasados 30 años. Esto es un gesto sin precedente de solidaridad del "Tercer Mundo". Todavía más, debido a que la región ha sido un vértice post-colonial de la política de la "Guerra Fría", los estudiantes del Caribe no han tomado todas las becas que Cuba les ha ofrecido. Los grados universitarios cubanos son vistos como asociados con las perspectivas marxistas y los grados y diplomas norteamericanos han sido considerados como de mayor status y "más vendibles".

Miles han buscado educación superior en Estados Unidos y Canadá, la mayor parte de ellos sin becas. En cualquier año, hay más de 12.500 estudiantes del Caribe anglófono en *colleges* y universidades norteamericanas. Muchos han sido capaces de cambiar su status al de estudiante norteamericano o canadiense residente, lo cual contribuye a la pérdida de personas altamente educadas para la región caribeña. Algunos de los profesionales caribeños a los cuales he entrevistado sienten que los graduados en Cuba están mucho menos dispuestos a ser parte de la "fuga de cerebros" de personas calificadas, debido al grado de preparación que se les da para contribuir técnica y actitudinalmente en el proceso de desarrollo regional.

Las 800 becas cubanas que se han entregado hasta la fecha, respondieron primordialmente a la urgente necesidad de la región caribeña de entrenar personal científico, lo cual explica su relevancia vocacional para la región; y el hecho de que la mayor parte de los postulantes a éstas hayan sido hombres, quienes orientan sus estudios superiores hacia las ciencias en un mayor número que las mujeres. La mayor cantidad de becas que fueron aceptadas por estudiantes del Caribe anglófono en Cuba han sido en los campos de Medicina, Odontología e Ingeniería. Un pequeño número de ellas se han orientado a la Agronomía y la Economía, mientras que en menor cantidad de ellas han sido concedidas para el estudio de las Humanidades, incluyendo Educación, Idiomas, Cultura Física y Bellas Artes. El nivel de diploma politécnico de dos años ha entrenado personas en especializaciones técnicas, incluyendo unas pocas en Cine.

Las becas cubanas cubrían todos los costos de estudio y gastos vitales, y los gobiernos caribeños generalmente financiaban los gastos en pasajes aéreos hacia y desde Cuba (algunos proveen de viajes a casa en cada verano a los estudiantes), así como de estipendios de mayor nivel. Por lo tanto, estas becas han permitido

a numerosos estudiantes de familias de origen con ingresos de nivel bajo y medio, y/o de grupos políticos de tendencia izquierdista, estudiar en universidades o politécnicos vocacionales; aún cuando ellos no logren realmente beneficiar a los más pobres, debido a que quienes se encuentran en tal categoría frecuentemente no logran completar la educación primaria o secundaria.

En los primeros años de la década del 1990, con las dificultades económicas que enfrentó Cuba, el número de las becas fue drásticamente reducido. A partir de entonces, los estudiantes extranjeros han venido de 85 países (principalmente de África y América Latina), en contraste con los 114 países de que venían los estudiantes en el apogeo de las becas. Aún así, en el año académico 1995-1996, habían alrededor de 3.000 estudiantes de pregrado extranjeros, y otros 200 estudiantes de postgrado.

Acompañando a la reducción en las becas, hay un modesto cambio en los aranceles para programas seleccionados. Los estudiantes extranjeros ahora deben pagar todos sus estudios universitarios en el campo de la salud (Medicina, Odontología y Radiología, entre otros). Sin embargo, otros siguen siendo pagados por el gobierno cubano. A los estudiantes de postgrado se les cobran aranceles de 1.000 dólares por año, si el estudiante tiene un grado cubano, y 3.000 dólares si el grado ha sido obtenido en cualquier otro lugar. Cuba hoy en día ofrece 25 becas por año a países del Caribe anglófono. En lugar de negociar bilateralmente con los gobiernos de cada país, el gobierno cubano trabaja actualmente a través de la Comunidad del Caribe (CARICOM), la asociación comercial y política de las Antillas.

Al mismo tiempo, las plazas universitarias para los jóvenes cubanos han sufrido recortes incluso más drásticos. Las dificultades financieras del país no son el único factor causante de esto. Otro factor es la reducción en el tamaño del grupo de edad de 18 a 23 años, y al enorme aumento en el tamaño de la fuerza laboral calificada, debido a los años de expansión universitaria, que llegó a sumar sobre 500.000 graduados en 1996. Tal como lo señalara un profesor universitario:

> Hoy tenemos una mejor política para decidir qué estudiantes van a institutos técnicos y cuáles a

> universidades. El número de graduados eventualmente disminuirá. En los años de la década de 1980 teníamos alrededor de 40 mil graduados por año. En los de 1990 serán alrededor de 30 mil. En el año académico 1987-1988 habían más de 300 mil estudiantes de educación superior. Hoy, hay solamente 134 mil.[6]

Mientras Cuba está casi reduciendo a la mitad sus capacidades universitarias y disminuyendo sus becas, los educadores en el Commonwealth caribeño recomiendan cuadruplicar la capacidad regional de educación terciaria. UWI pretende aumentar sus estudiantes de doce mil en el presente a cerca de 18.500 para el año 2000 (UWI, s/f). En Guyana, se estima que las universidades (que en el presente suman 3000 estudiantes), y otras instituciones terciarias, necesitarían aumentar su número de graduados en cerca de tres o cuatro veces.[7] Este aumento sería financiado, en la mayoría de los casos, por los aranceles estudiantiles, los cuales están en alza. Al mismo tiempo, las becas desde Inglaterra y Norte América están decreciendo. Lógicamente, esta es una situación en la cual el exceso de capacidad en la educación superior cubana podría ser utilizada por otros gobiernos caribeños, aún cuando esto suponga negociar algunas condiciones de reciprocidad que no fueron necesarias con anterioridad.

Algunos de los graduados a quienes entrevisté sugirieron estrategias para emplear la educación cubana y los profesionales cubanos de la región. Esto ha sido ya realizado por la Universidad de Guyana, la cual ha establecido una facultad de medicina orientada a la comunidad con la ayuda de profesores de medicina cubanos. No obstante, con otros gobiernos caribeños más conservadores, este vínculo parecería posible de estructurar sólo si se produjeran cambios políticos. Primero, el sistema educacional restrictivo vigente debería volverse más flexible y más democrático; esto es, los gobiernos deberían autocomprometerse con la expansión de la educación y los educadores deberían estar más abiertos a las posibilidades de otras formas de organizar la educación superior. En segundo lugar,

---

6. Jesús García del Portal, entrevista con la autora, CEPES, Universidad de La Habana, 1996.
7. Craig, D., *The University of Guyana: A Development Plan*, Georgetown, Guyana, manuscrito inédito, 1993.

debería producirse un ablandamiento de la implacable hostilidad del gobierno de los Estados Unidos hacia Cuba, hostilidad que lleva a actuar con precaución a la mayor parte de los gobiernos caribeños frente a la posibilidad de arriesgarse a recriminaciones por parte de su poderoso vecino del norte.[8]

La Perspectiva de Trabajo-Estudio en la Educación Universitaria Cubana

Además de contribuir a la expansión del acceso a la educación terciaria, las becas cubanas han tenido un importante impacto en la región caribeña, haciendo visible un modelo de educación universitaria diferente a aquel heredado por los países que fueron colonia de Inglaterra, Francia y los Países Bajos. Una de las contradicciones típicas de la condición post-colonial es el grado profundo de desconocimiento del modelo cubano, a pesar de la necesidad que tiene la región de intercambiar y compartir ideas acerca de estrategias para mejorar la educación superior y sus vínculos con el desarrollo nacional. Todavía existe una gran ignorancia respecto de los 800 graduados de la región que obtuvieron sus grados y diplomas en Cuba.

Basada en mi investigación actual, y sujeto a investigaciones comparadas más detalladas en el futuro, aparece como que la característica más novedosa de la educación superior cubana es el logro de la meta de integrar estudio, colocaciones laborales e investigación en todos los programas universitarios. Esta sección examinará las experiencias de los graduados con esta aproximación "estudio, trabajo e investigación" como una inducción al campo profesional.

Todos los graduados de las universidades cubanas e institutos tienen un grado académico de cinco años denominado "Licenciado", el cual es fruto de la tradición hispánica de educación superior y que ha sido el adoptado por la mayoría de los países latinoamericanos. En Cuba, la licenciatura tiene requisitos uniformes a través de todas las disciplinas, y es entregada por todas las instituciones de educación superior. Esto

---

8. Richmond, M., "The Cuban Educational Model and its Influence in the Caribbean Region", en Brock, C. y Clarkson, D. (eds.), *Education in Central America and the Caribbean*, Londres, Routledge, 1990.

incluye a cinco universidades que ofrecen un amplio rango de disciplinas y a más de cuarenta Institutos de Educación Superior, los cuales, en la tradición socialista de educación superior vocacionalmente orientada, culminan con la obtención de un grado en el campo de especialidad. Los Institutos Politécnicos Superiores proveen de programas de grados en Educación, Cultura Física y Bellas Artes. Los grados generales en Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales son ofrecidos por las universidades.

Otro nivel de educación terciaria se encuentra en las escuelas politécnicas para trabajadores, las cuales ofrecen un diploma de nivel técnico medio. Un licenciado de un Instituto Superior es exactamente igual al proporcionado por la universidad. Su contenido y calidad son estandarizados y controlados por el sistema central de planificación llevado a cabo por el Ministerio de Educación Superior. Con la meta de guiar los contenidos y estándares, el Ministerio está orientado por investigaciones académicas y desarrollo en educación superior, llevados a cabo por los profesores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), en la Universidad de La Habana.

La educación superior tiene tres aspectos: "Académico, Laboral e Investigación". En el primer y segundo año los estudiantes se concentran principalmente en el aspecto académico del programa, en el tercer y cuarto año, ellos integran estudios teóricos con trabajo (trabajo práctico en una industria o profesión), y en el cuarto y quinto año realizan además una investigación de tesis que combina finalmente los tres aspectos. Un trabajo de diferente tipo—esto es, trabajo manual no-académico—se espera que sea realizado también por los estudiantes por dos semanas cada año. En el caso de los alumnos extranjeros, esto es voluntario. Este trabajo generalmente toma la forma de asistencia en la producción de comida, a veces para comidas estudiantiles, en los campos o en las cocinas universitarias, y algunas veces en la cosecha agrícola general.

Mis entrevistas con graduados educados en Cuba, que ahora trabajan en cuatro de los siete países caribeños cuyos gobiernos han aceptado becas cubanas, me dieron una perspectiva desde dentro de este tipo de estudio e investigación que ellos debieron completar para obtener sus grados, y de cómo esto les

preparó para trabajar como profesionales en el Caribe. Esta imagen es vívidamente delineada por los mismos graduados, en las transcripciones de las entrevistas que sostuvieron conmigo (todos ellos son presentados con pseudónimos para preservar su privacidad). Su información está categorizada para centrar la atención en dos aspectos, el primero, observar la naturaleza del grado (materias y trabajo-estudio) y el segundo, el tipo de proyectos de investigación realizados.

La Naturaleza del Grado: Materias y Trabajo-Estudio

Las materias estudiadas para la obtención del grado fueron tanto de amplio rango como de especialidad. Durante el primer año, el español es estudiado intensivamente y los cursos introductorios en la disciplina escogida por el estudiante son introducidos en esa misma lengua. David, un agrónomo y oficial agrícola del Ministerio de Agricultura de Granada, describe cómo el primer año de español y estudios preparatorios le orientó hacia el resto del grado:

> Obtuve una beca en 1982 para estudiar agronomía en Cuba. Tenía nueve niveles "O" y estudié en el Instituto de Educación Superior de Granada. Me fui a Cuba. Estaba muy dubitativo acerca de estudiar allí, porque pensé que sería muy difícil obtener un grado universitario en español. Pero, un amigo que estaba estudiando allá me persuadió de que era fácil después de un poco de tiempo. Ocupé mi primer año en un colegio preparatorio (una extensión de la Universidad de La Habana) aprendiendo español. Teníamos que aprender los términos químicos que necesitaría después en mi estudio de Agronomía. La experiencia fue buena, siendo evidente que era necesario para lograrlo un estudio disciplinado. Una de las claves estratégicas fue la frecuente consulta con el profesor y la evaluación regular para monitorear el progreso, una estrategia que me ayudó posteriormente cuando me hice profesor en un colegio de Granada.[9]

9. En el Certificado General de Educación Cambridge, común en el mundo anglófono y de origen inglés, "O" es el nivel ordinario o menor de las asignaturas que constituirían la última prueba escolar previo a entrar la fuerza laboral, para una mayoría de los estudiantes. Una minoría privilegiada toma el nivel "A" o avanzada, previo a entrar a la universidad.

Las materias fueron combinadas con estadías de trabajo anual que introdujeron a los estudiantes en todos los aspectos del trabajo, incluyendo trabajo manual que en otros países se considera inadecuado para un estudiante universitario. Esto era particularmente destacable en la información que recibí por parte de los ingenieros. En el primer año de estudios, los alumnos fueron colocados en proyectos de trabajo por un mes. Cada año este tiempo era aumentado, hasta que en el cuarto año el proyecto de trabajo duraba un período de tres meses. Estas prácticas, supervisadas por profesionales aprobados por la universidad, proveían de experiencia en el aspecto práctico de la producción industrial, de las granjas o de alguna empresa. El nivel de trabajo aumentaba en cuanto a su complejidad cada año. Christopher, un ingeniero civil de Granada, nos describe cómo:

> En el primer y segundo año trabajábamos como obreros por tres meses, descargando cemento de los camiones en un sitio de construcción, y así. En el tercer y cuarto año trabajábamos como técnicos ingenieros en una oficina, junto con otros técnicos. Asistíamos a todas las reuniones en sitio. En el último año nosotros trabajamos como ingenieros, estrictamente resolviendo problemas. En ese año hicimos nuestro proyecto de investigación junto a los trabajos de curso.

Carlyle, un ingeniero agrícola de Santa Lucía que estudió irrigación y drenaje, conservación de suelos y agua, hidrología y meteorología, mecanización agrícola y agronomía, dijo:

> En el primer año cumplías con pequeñas tareas en la granja. En el segundo año, hacías una tarea específica como trabajar como mecánico supervisado por un ingeniero. A medida que ibas pasando esos programas, comenzabas a identificar las áreas problemáticas en la producción, y comenzabas a pensar en tu tesis final ... En 3 o 5 años, las materias comenzaban a ser aplicadas. Estudiábamos el uso de las maquinarias, la economía agrícola de la administración de esas máquinas, y el diseño del plan de administración de la granja con respecto a la mecanización de los sistemas de irrigación. Estas son las áreas en las cuales la universidad requiere participación cuando inicies tu trabajo. En el cuarto y quinto año también hicimos algo de administración de

> proyectos, ciclos de proyecto, etcétera. El trabajo de tesis se intensifica en el cuarto año, porque al comienzo del segundo semestre del quinto año ya deberías haberla terminado.

David, el agrónomo granadino que estudió en el Instituto Superior de Ciencias Agrícolas (ISCAH), cercano a La Habana, relató cómo su comprensión acerca de la relevancia de los cursos de ciencias puras para la agricultura se fue desarrollando con las estadías prácticas anuales que llevó a cabo en granjas. Él estaba confundido, al comienzo, respecto de que en el programa de agronomía—que es "... el estudio de los cultivos y cosas relacionadas con ellos, como suelos, clima, enfermedades de plantas y control de pestes"—los estudiantes debían tener tal fundamento en las ciencias puras: matemáticas; física; química general, orgánica e inorgánica; bio-estadística y cálculo. Él no tenía una actitud negativa hacia la ciencia. De hecho, él amaba las ciencias y las matemáticas, pero:

> ... no comprendíamos por qué las materias que aprendíamos eran tan vitales para la agricultura. Mi comprensión al respecto se desarrolló con el trabajo práctico. Hicimos estas prácticas en granjas y cooperativas, y se nos hizo evidente por qué las ciencias eran tan necesarias para el cuidado de los cultivos y suelos. Por ejemplo, era la base para estudiar la química del suelo y los fertilizantes, porque muchos sulfatos acidifican el suelo. Y ello ayuda a explicar a las personas cosas como los fertilizantes y el control de pestes. Al final del primer semestre nosotros ocupamos un mes haciendo trabajo práctico en una granja. En los semestres siguientes, invertimos de dos a cuatro meses en las granjas. Durante el semestre, además, hicimos visitas regulares a la granjas para estudiar cada cultivo individualmente, como la caña de azúcar, u otra que correspondía al grupo, tales como legumbres, vegetales, raíces y tubérculos tales como dasheen y yuca, y frutas como las piñas, cítricos, mangos y paltas.

La variedad del trabajo y de los proyectos de investigación durante el grado pareció dar a los estudiantes una amplia perspectiva desde dentro de su campo profesional. Por ejemplo, Cynthia, una veterinaria guyanesa, que trabaja en Georgetown como administradora de salud animal en una oficina

de exportación de animales salvajes controlada por el gobierno, dijo que alrededor del tercer año, después de dos años de estudio de ciencias básicas, química, matemáticas, bioquímica, anatomía y microbiología:

> fuimos más profundo, en los cursos que un veterinario necesita, tales como [el estudio de] las enfermedades animales. Estudiamos patología, medicina preventiva, aves de crianza, ganado, caballos, cerdos, ovejas, cabras, abejas, conejos. También hicimos tratamiento farmacológico, fisiología, fisiopatología, y crianza de animales (nutrición, condiciones, casos) y cirugía. Al final de cada año un grupo de estudiantes eran destinados a una granja para trabajar en ella. Podías allí alimentar animales, darles leche, lavados de desinfección de garrapatas, vacunarlos y cosas así. Algunas veces tu debías vivir en la granja ... La universidad tenía su propia granja, y esto servía para realizar prácticas durante el año. Un centro de investigación estaba cerca de donde los estudiantes de ISCAH iban a trabajar. Después de cinco años te graduabas como doctor en medicina veterinaria. Después de eso podías hacer estudios de postgrado. Una tesis de pregrado debe ser hecha en un área específica. En mi caso, fue en enfermedades linfáticas, y el caso de estudio fueron ratones.

Anna, una jamaicana, estudió Lenguas Modernas (Estudios Franceses) en La Habana y luego trabajó en Jamaica como profesora, traductora e intérprete, y como empresaria. Como estudiante ella hizo prácticas en bibliotecas y como traductora en el Mesón de Noticias de la Radio La Habana. Sus exámenes finales incluyeron una buena cantidad de trabajo oral. Por ejemplo, ella escribió un capítulo en francés sobre la Revolución Argelina y lo presentó oralmente. Los estudiantes fueron examinados en traducción simultánea: “yo fui colocada en un caseta y se me pidió que hiciera una traducción simultánea. Fue grabada, y la cinta fue remitida adjunta para el examen”. Todas sus materias, excepto Ciencias Sociales fueron realizadas completamente en francés: “en la traducción yo iba de francés a español y de español a francés. Entonces, cuando llegaba a casa podía pensar en la frase en español o francés antes de tenerla en inglés. Ahora puedo pasar de cualquiera de ellos al otro fácilmente. Soy trilingüe ... ”

Otro lingüista, James, de Granada, estudió español para un grado pedagógico que estaba organizado de manera diferente al que estudió Anna en la Facultad de Humanidades. Todo el trabajo práctico de James fue realizado en colegios, con estadías durante cada año de estudio. En el Instituto Pedagógico de La Habana (ISPV), sus ramas de estudio fueron la lingüística, la literatura castellana y la pedagogía. En el ámbito de lo pedagógico, las materias incluían la planificación curricular, metodología, psicología, administración de salas de clases y educacional. James se especializó en los métodos para la enseñanza del español, tanto para extranjeros como para hispanoparlantes nativos, y su práctica de enseñanza fue evaluada en ambas situaciones. La rama lingüística introdujo a los estudiantes en lo que de ella se refiere particularmente a las lenguas de romance—francés, portugués e italiano—mostrando sus similitudes y diferencias con el español. "Nosotros estudiamos latín por un año y medio; había un énfasis en éste como la raíz de las lenguas romance. Teníamos que ser capaces de traducir competentemente del latín al español y viceversa". La rama literaria daba a los estudiantes una perspectiva general sobre las literaturas de varias naciones incluyendo España, Francia, Italia y China. El curso usaba libros seleccionados para ilustrar los cambios en las aproximaciones estilísticas en el contexto de la historia cultural, del arte, arquitectura y escultura que se relacionaban con las áreas geográficas y los períodos históricos. Por esta especialización en las literaturas de España y Latinoamérica, James estudió poesía, teatro y novela en sus situaciones históricas.

Dos de los graduados que trabajan en Jamaica en el campo de la salud, cultura física y medicina general, dieron algunas visiones personales acerca de la importancia que se le concedía al estudio y desarrollo de la salud comunitaria. Laurence dijo que el grado de Cultura Física que estudió era mucho más amplio que el de Educación Física para profesores, en que se entrenaban las personas fuera de Cuba. El centro de interés en el estudio de la Cultura Física estaba en la salud y el *fitness* de las diferentes generaciones de la comunidad, y tanto de hombres como de mujeres. Su proyecto se centró en la investigación respecto de cómo un cierto curso de educación física influía en las habilidades motoras de niños de diferentes grupos etáreos.

Peter, un doctor, proveyó de una vívida imagen de cómo

su internado en una comunidad rural le enseñó a trabajar con la comunidad no sólo como un doctor, sino como un miembro participante de esa comunidad que consiguientemente debe conocer las familias a las que trata y sus patrones de salud:

> Como internos en medicina, cada uno de nosotros fue enviado a un área agrícola en el campo para actuar como el médico a cargo. Eras asignado a una enfermera y se te entregaba una cantidad de medicinas. La población en su totalidad era tu responsabilidad por tres meses. Los tratabas, los enviabas al hospital si era necesario. Tenías que integrarte a la comunidad. Visitabas sus hogares, les preguntabas acerca de su salud, a veces incluso ibas al campo y les ayudabas a recoger la cosecha. Éstas son el tipo de iniciativas que tenías que tomar para ganar la confianza de las personas. Al final de los tres meses, las personas en la comunidad, mas la enfermera y el jefe regional, evaluaban tu servicio médico, y su evaluación es parte de tu calificación final.

Los Proyectos de Investigación

A partir de las descripciones realizadas por los graduados respectos de sus campos de investigación—todo dentro del grado de Licenciatura, excepto para la investigación de Matthew, la cual fue realizada a nivel de Doctorado en medicina—parece ser que los proyectos de investigación se centran en problemas intelectualmente desafiantes, que estaban directamente relacionados con el campo profesional de trabajo y que eran importantes para el mejoramiento de la economía nacional, o para el bienestar social. Algunas de las investigaciones fueron organizadas como proyectos conjuntos, en los cuales los estudiantes o grupo de estudiantes revisaban un aspecto diferente de un mismo problema. La investigación estaba supervisada por uno o más profesores que se hayan especializado en el campo.

Christopher, el ingeniero civil Granadino, dijo que este proyecto de investigación fue el trabajo de un equipo de estudiantes para diseñar travesaños de materiales mixtos y columnas de concreto y acero, para construir columnas que se utilizaban principalmente en construcciones de altura. Cada estudiante investigó un aspecto diferente del proyecto: “creamos

modelos computacionales que variaban las dimensiones y el tamaño del concreto y el acero. Nosotros nos propusimos lograr un tamaño idóneo para las condiciones cubanas, puesto que hay un tamaño en el cual es mejor cubrir el acero, y esto tiene una relación directa con los costos."

Edward, un ingeniero energético (quien escogió su especialización en vista de lo que consideraba urgente para Santa Lucía, su país de origen), realizó proyectos usando agua para generar electricidad, buscando enfatizadamente una hidro-electricidad de pequeña escala. Su proyecto principal de tesis fue acerca de aplicaciones computacionales a sistemas de generación de energía. Carlyle, el ingeniero agricultor de Santa Lucía, comenzó su trabajo de tesis durante su tercer año de estudios:

> Para entonces ya tenía suficiente fundamento teórico como para comenzar a desarrollar una revisión bibliográfica, y formular un plan de investigación para mi tesis. El tema que escogí fue el diseño de un equipo para la cosecha de cítricos. Los cubanos tienen tres tipos de equipos para cítricos. Comparamos estos y trabajamos en el diseño de uno con parámetros óptimos. El área general de máquinas para la cosecha era responsabilidad del profesor de la especialidad, quien tenía varios estudiantes trabajando en diferentes proyectos. En mi proyecto, estudié la investigación realizada acerca de máquinas de cosecha en Cuba, Estados Unidos, Israel y otros países. Las observé y comparé, y sobre esta base desarrollé un diseño óptimo. Los sistemas de producción son mucho más grandes en esos países que aquí. Pero mi tema era útil en ayudar a considerar apropiadamente la tecnología para la pequeña cosecha existente aquí.

Marie, una graduada de economía que estudió tanto en Cuba como Inglaterra—quien es ahora una líder en la planificación nacional en Santa Lucía—sentía que la educación universitaria cubana "como opuesta al sistema educativo de otros lugares" tiene la ventaja de dar a los estudiantes una base adecuada para superar los problemas que enfrentan los países en desarrollo:

> Obtuve mi grado en economía. Durante mi primer año, para nuestro proyecto de investigación fuimos a una fábrica de azúcar e hicimos un inventario. En el

> segundo año, fuimos a otra fábrica y aprendimos cómo costear los productos. En el tercer año, aprendimos cómo hacer que se refunda un plan para cinco años en otro de tan sólo un año. En 1983, volvimos a Granada con nuestros profesores para ayudar a preparar el primer plan de desarrollo quinquenal del país. Trabajé en turismo, otros trabajaron en los otros sectores de la economía. Este fue nuestro trabajo de investigación para la obtención del grado. Debido a este tipo de educación siento que tengo una mucho mejor comprensión de los problemas del desarrollo que los graduados en economía de la UWI.

Christopher, quien fue a hacer su Maestría en ingeniería a Canadá, y quien trabajó allá por dos años más después de obtenerlo, siente que el curso de pregrado en Cuba fue enseñado de manera similar a la utilizada en Canadá. Él dijo que su grupo investigó diferentes aspectos de un mismo proyecto:

> ... es una aproximación similar a la que se utiliza en el programa de Maestría en Ciencia Aplicada que realicé en Canadá, en *Nova Scotia Technical University*. Ellos comenzaron un programa de estudio-trabajo a mitad de los años de la década de 1980. Una compañía—especialmente aquella de Arquitectura e Ingeniería—envió a sus empleados a estudiar. Ellos estudiaban y trabajaban jornada parcial.

Algunas veces los estudiantes hacían uso de centros o bibliotecas fuera de Cuba para extender su investigación, tal como lo señalara Thomas, un economista que trabaja en el Ministerio de Finanzas en Granada, y Matthew, un médico especialista de Guyana. Al cursar un grado en Economía y Políticas de Planificación, Thomas tomó también dos cursos subsidiarios en Estimación de la Inversión Industrial y Pedagogía. Él dijo sentir que las prácticas en lugares de trabajo y la investigación centrada en la contribución al campo profesional, aumenta el deseo de los estudiantes por contribuir al desarrollo nacional. Su tesis de investigación fue sobre el impacto del comercio en el desarrollo del Caribe anglófono:

> Llevé a cabo una investigación cuando me vine a casa cada verano a ver a mi esposa. Me relacioné con el Ministro de Finanzas para obtener mis materiales de

> tesis. En La Habana, hice investigación en el Centro de Estudios sobre América (CEA). Había mucho material allí sobre Granada y Jamaica. Cuba tiene buenas bibliotecas, la Biblioteca José Martí me ayudó mucho. También hice alguna investigación en la *University of the West Indies* en Mona, en convenio con el *Consortium Graduate School of Social Sciences.*

Matthew, un especialista en oftalmología (el estudio de las enfermedades del ojo), es el primer doctor indígena amerindio de Guyana. Él empleó diez años estudiando en Cuba, seis de entrenamiento en medicina y cuatro para obtener un grado de investigador en oftalmología, viajando de regreso a Guyana durante algunos períodos de vacaciones. Esto le permitió obtener material en Guyana que no sólo le ayudó en su investigación acerca de la frecuencia y tratamiento de la enfermedad del ojo en grupos sociales específicos, sino también para compartir con colegas cubanos:

> Mi tesis fue acerca de alteraciones fundoscópicas en pacientes miopes. Esto incluye una categoría de pacientes donde el desorden miopático se convierte en una enfermedad y puede culminar en ceguera. Busqué la frecuencia de esta enfermedad en grupos humanos de acuerdo con variables etáreas y de género, también por tipo de ocupación e historia de salud, y desarrollé recomendaciones acerca de cómo ellos podían mejorar su salud visual. Mi acceso a bibliografía en inglés resultó de gran utilidad. Accedí a revistas cuando regresé a Guyana y luego las compartí con mis colegas cubanos. Un descubrimiento relacionado con mi investigación fue el de alteraciones fundoscópicas presentes en pacientes con SIDA. Algunos casos son tratables (por ejemplo, las infecciones virales y las complicaciones diabéticas), otras no (las atróficas). Parte de mi investigación se centra también en su tratamiento.

Las entrevistas con estos graduados ilustran el hecho de que uno de los elementos característicos de los estudios para obtención de grados académicos en Cuba es que los estudiantes son provistos de un conocimiento experiencial acerca de cómo su área de estudio específica se relaciona con las comunidades urbanas y rurales o a una empresa particular, industrial agrícola o

de servicio. En una entrevista con docentes, se me dijo que este sistema académico "pretende mejorar nuestro ambiente social y cultural y mejorar la interacción entre granjeros, trabajadores y profesionales". El trabajo práctico familiariza a los estudiantes con el tipo de lugares donde se les pedirá desempeñarse en el futuro. "Los psicólogos trabajarán en hospitales, escuelas y fábricas, los estudiantes de lenguas extranjeras en turismo, enseñando, interpretando, traduciendo, los de economía en bancos, turismo, servicios, contabilidades y finanzas o en cualquier sección de una institución con algún aspecto económico".[10]

Otro elemento del grado es la naturaleza demandante del proyecto de investigación, el cual nace de la experiencia práctica de los estudiantes y está orientado a la investigación y proposición de soluciones para problemas reales en la industria particular, la empresa y la comunidad. La integración sistemática de estudio, trabajo e investigación para la obtención del grado académico ayuda a inducir a los estudiantes en su campo profesional.

Los Graduados como Profesionales

Los graduados que entrevisté durante mi trabajo estaban en posiciones profesionales vitales para el desarrollo socioeconómico de sus países de origen. Doctores, economistas, ingenieros, agrónomos, veterinarios, lingüistas, profesores y una mujer de negocios, todos ellos hablaron de cómo percibieron que su educación y experiencias en Cuba les preparó para desarrollar sus profesiones. Esto sugiere algunas respuestas a la pregunta de en qué medida sus calificaciones, habilidades, conocimientos y valores adquiridos como estudiantes en universidades extranjeras, han contribuido al desarrollo nacional, particularmente en cuanto a servir a los sectores más desposeídos de sus países de origen. Habiendo encontrado los temores y prejuicios de algunos burócratas y empleados acerca de la presencia de ideología marxista en el entrenamiento profesional, algunos—como Christopher (un ingeniero civil de Granada) y Carlyle (un ingeniero agrícola de Santa Lucía)—enfatizaron el rol de la filosofía y las clases de política económica para desarrollar su conciencia acerca de los hechos de actualidad y las raíces de la

10. Entrevistas con estudiantes becados, UCVL, 1993 (ver también nota 1).

orientación. En la perspectiva de Carlyle:

> un graduado cubano ha sido entrenado en cómo entregar un servicio profesional dentro de un marco de nacionalismo y patriotismo. Cuba ha entrenado miles de extranjeros y el mundo no se está volviendo marxista a raíz de esto. Si tu tienes un alto nivel intelectual, no puedes sufrir un lavado de cerebro. Nuestra discusión en las clases de política económica era un foro abierto. Como en otras materias debías hacer lo que correspondía para aprobar el curso.

Christopher siente que:

> No tienes que estudiar en Cuba para desarrollar una conciencia patriótica, pero el sistema cubano deliberadamente te entrenaba para ser un intelectual patriótico ... nunca te ves a tí mismo sólo como un doctor o un ingeniero, sino como a una persona afortunada cuya educación fue apoyada por las masas, entonces tienes una orientación al servicio. Es una educación mucho más completa: neutraliza la idea de que el intelectual tiene que ser la elite, porque en las universidades cubanas ellos absorben una filosofía de clase trabajadora, que resulta muy importante como una directriz central ...

Donovan, un veterinario de Granada, señaló a su vez que el entrenamiento veterinario en Cuba enfatiza apropiadamente el cuidado de los animales para la producción de alimentos antes que el cuidado de ellos como mascotas. Los estudiantes de veterinaria eran entrenados para dirigir unidades productivas, en granjas lecheras, ganaderas o de aves de crianza, y practicar el cuidado de los animales y la medicina preventiva, “no en un vacío, sino para lograr la meta de aumentar la producción”. Él sentía que Granada debía estar produciendo más de sus propios alimentos de origen animal, en vez de confiar tanto en las importaciones, incluyendo “carne de cuatro años de antigüedad traída de Inglaterra”.

Dos de los doctores entrevistados, Peter y Matthew, mostraron un compromiso particularmente fuerte con su trabajo comunitario. Peter, el doctor jamaicano, tiene vívidas memorias de su internado rural, y nos habló de cómo él fue capaz de transferir las habilidades que aprendió de una manera especial para las comunidades rurales jamaicanas donde, debido a que los

doctores prefieren los centros urbanos, son notoriamente escasos:

> Tan pronto como regresé a Jamaica transferí las habilidades que aprendí como interno médico en una comunidad rural. Establecí mi práctica en el cinturón agrícola Linstead y en Riversdale, y subiendo cerros y conduciendo burros para hablar con la gente acerca de salud pública. Mi clientela se ampliaba enormemente desde las abuelas hasta los nietos.

Matthew, un Médico en Jefe y el único oftalmólogo con práctica en un hospital público de Guyana, ha establecido un programa de cuidado de la vista para el país, viajando regularmente en las remotas viviendas en el bosque de las comunidades amerindias para proveer de cuidado oftalmológico que de otra manera no estaría disponible, y enseñar tiempo parcial en la universidad. Él estima que las necesidades de Guyana son de al menos cuatro oftalmólogos en el área de la salud pública. Resulta claro que será muy difícil para este país el lograr desarrollar el programa de diez años de entrenamiento que resulta necesario para obtener cada uno de estos profesionales, a menos que pueda confiar en el tipo de becas que obtuvo Matthew de parte del gobierno cubano.

Anna, la lingüista jamaicana, trabajó por algunos años en instituciones educativas, tanto del sector público como privado, a su regreso a Jamaica, enseñando, traduciendo e interpretando. Después de hacer una maestría en negocios en Nueva York, ella retornó a casa para establecer un negocio de colaboración con una orientación comunitaria.

James, el graduado granadino en español y educación, fue empleado por la División de Artes y Ciencias del *Granada National College* como profesor de estudios hispanos, preparando a los estudiantes pre-universitarios para el examen de español *British Advanced Level GCE*. La descripción que James realiza de sus métodos pedagógicos demuestra que él es un excelente profesor, que obtiene excelentes resultados con sus estudiantes, los cuales aprueban en cerca del 100%, y con varias distinciones, en los exámenes de nivel avanzado de Cambridge. James se involucró además en numerosas actividades profesionales voluntarias ajenas a la enseñanza, tales como la evaluación de textos, la interpretación y el liderazgo de asociaciones profesionales. David, el agrónomo granadino, ocupó algunos años enseñando agricultura a estudiantes que daban el examen de nivel "O" en agricultura en el colegio, obteniendo siempre con ellos un excelente resultado, sin precedentes. Él dejó de enseñar para trabajar en el Ministerio de Agricultura, y usó su conocimiento en agronomía para desarrollar pericia como consejero agrícola de gobierno en horticultura, una de las áreas de crecimiento económico en el Caribe.

Para sintetizar, los graduados sintieron que su educación cubana los había entrenado intencionalmente para desempeñarse como un cierto tipo de profesional, uno que está orientado a ir al encuentro de las necesidades de la gente o de las industrias, en un campo particular, y conducir su carrera hacia el cumplimiento de esas necesidades. Especialmente relevante en este sentido es el doctor que hizo de su negocio el penetrar las áreas rurales, algunas veces a modo de campesino sobre el lomo de un burro o de a pie, para hablar con la gente acerca de la salud pública. La cercanía del

estudio con los lugares de trabajo conduce a los graduados a pensar acerca de sus propios países y de lo que ellos pueden hacer para aumentar la producción de comida, de cultivos no tradicionales o de bienes y servicios. Los dos lingüistas entrenados en Cuba sobresalen por la variedad de los campos lingüísticos que desarrollan, circulando fácilmente entre la enseñanza, la interpretación, la capacitación docente y la consultoría orientada comunitariamente.

El Vínculo entre Educación Superior y Desarrollo.

Una de las contradicciones post-coloniales de la educación superior en el Caribe es que, mientras esta asume que el desarrollo nacional depende primariamente de recursos humanos que hayan sido altamente calificados en un sistema educacional occidental y formal, al mismo tiempo, se enfrenta al hecho de que esta sobre-educación resulta ciertamente peligrosa en algunos contextos.[11] Grandes proporciones de graduados no necesariamente desarrollan a sus países contribuyendo a generar economías fuertes. Singapur tiene hoy una fuerte economía, creciendo rápidamente; y apoyó a sus políticas de desarrollo económico por medio del mejoramiento de la educación en todos los niveles. Pero la educación terciaria de relativamente alto nivel no ha conducido

---

11. Irizarry, R., "Overeducation and Umployment in the Third World: The Paradoxes of Dependent Industrialization", en *Comparative Education Review*, Vol. 24, Nº 3 (1980), págs. 338-352; Rosenzweig, M. R., "When Investing in Education Matters and When It Does Not", en *Challenge*, (March-April, 1996); Eckstein, S., "The Coming Crisis in Cuban Education", en *Assessment in Education*, Vol. 4, Nº 1 (1997), págs. 107-20.

al desarrollo a países como Cuba, Puerto Rico y República Dominicana.

La dificultad de considerar la relación entre la construcción de economía fuertes y sociedades con sistemas educativos fuertes queda demostrado cuando se examina el ingreso *per cápita* comparativamente. El Producto Geográfico Bruto (PGB) cubano *per cápita* es relativamente alto, correspondiendo al equivalente a $3.000 dólares americanos,[12] comparado con aquel de los países caribeños que han aceptado la mayor parte de las becas para educación superior ofrecidas por Cuba (por ejemplo, República Dominicana, $1.500; Jamaica, $1.843; Guyana, $988; Granada, $1.356; Sta. Lucía, $1.400). No obstante, es más bajo que en la mayoría de los países cuyos sistemas de educación terciaria no están ni cerca de encontrarse bien desarrollados, por ejemplo: Barbados, $4.233; Trinidad y Tobago, $5.510; y las Bahamas $11.317 (Puerto Rico, con $5.574, es un caso especial debido a la asistencia que recibe de parte de los Estados Unidos).

La región debe, entonces, enfrentar la cuestión desde el punto de vista de una planificación nacional y de estrategias de desarrollo, ¿cuán importante resulta promover importantes aumentos en la educación de los trabajadores a nivel terciario o universitario? El apoyo del Estado para la educación superior puede estar limitado de manera que los recursos puedan ocuparse en mejorar los fundamentos de la educación, a nivel escolar y de

---

12. Cálculos de 1988 citados por Deere, C. et al., *In the Shadows of the Sun: Caribbean Development and U.S. Policy*, San Francisco, Westview Press, 1990.

educación técnica de nivel medio. La pregunta es: ¿pueden las naciones generar las respuestas sofisticadas que son necesarias para mejorar tanto la educación como la economía en el contexto postindustrial, sin aumentar en grandes números y proporción su gente con estudios de nivel superior?

La experiencia cubana es interesante en cuanto nos permite reflejar las conexiones existentes entre el desarrollo y los profesionales altamente capacitados, o la falta de ellos. Cuba vio el sendero socialista como un camino desafiante y enfrentó los aspectos negativos del capitalismo dependiente. No obstante, el tipo de argumentos que han delineado Rosset y Benjamin sugieren que aspecto del desarrollo cubano estaban constreñidos por el modelo de desarrollo socialista dependiente.[13] Las limitaciones económicas de este modelo, tanto como los problemas extrínsecos causados por el embargo norteamericano, significan que en muchos aspectos la economía no se ha desarrollado de una manera saludable. Por ejemplo, aún cuando Cuba logró:

> ... una rápida modernización y un alto grado de igualdad social y bienestar, nunca se desarrolló realmente de manera independiente ... tanto como el 57% del total de calorías consumidas por la población fueron importadas, antes del 1989. La agricultura cubana estaba basada en monocultivos de gran escala

13. Ver Rossett, P. y Benjamin, M., *The Greening of the Revolution: Cuba's Experiment with Organic Agriculture*, Melbourne, Ocean Press, 1994; y Rosset, P., "The Greening of Cuba", en Collinson, H. (ed.), *Green Guerillas: Environmental Conflicts and Initiatives in Latin America and the Caribbean*, Nottingham, Latin American Bureau, 1996, págs. 158-167.

> y de capital intensivo ... un modelo que muestra los signos de otro linaje ... como también los problemas de la erosión, la resistencia a los pesticidas, con la consiguiente alza de costos y el estancamiento de los campos decadentes.[14]

El colapso del Bloque del Este y de su apoyo a Cuba mostró una de las contradicciones post-coloniales de Cuba, que se manifestaba en su fe en un modelo que resultó ser tan dependiente del apoyo externo como lo fue del capitalismo. La enorme crisis cubana resultante significó la pérdida, de improviso, del 80% de su ayuda financiera y del comercio, implicando dificultades concomitantes para la población. Algunos científicos agrícolas cubanos y oficiales ministeriales entrevistados por Rosset y Benjamin, expresaron su resentimiento hacia los soviéticos y otros consejeros que fueron responsables de la transferencia de este modelo tecnológico a Cuba: *"Ellos se criticaban a sí mismos por tener una 'mentalidad colonizada' que aceptó un modelo que promovía la extrema dependencia y una vulnerabilidad externa."*[15]

El "modelo alternativo" que Cuba decidió adoptar debido a la crisis de los 1990, fue uno que había sido promovido desde los tempranos años 1980 por los científicos investigadores de la nación. El cual promovía la diversidad de cultivos antes que el monocultivo, el uso de fertilizantes orgánicos antes que químicos y el control biológico de las pestes antes que el control sintético.

---

14. Rosset, "The Greening of Cuba", págs. 159-160.
15. Rossett y Benjamin, *The Greening of the Revolution*, págs. 28-30.

La tracción animal es substituida por tractores, y la plantación es planificada para tomar ventaja de los patrones estacionales de lluvias de modo de reducir la necesidad de irrigación, y las comunidades locales se involucran más íntimamente en el proceso productivo.

La conexión entre el modelo alternativo y las universidades es extremadamente importante. Cuba tiene sólo el 2% de la población latinoamericana, pero posee al mismo tiempo el 11% de los científicos y una bien fundada infraestructura investigativa. El gobierno era capaz de convocar a una innovación tecnológica de conocimiento intensivo para sustituir los productos importados que se habían vuelto inalcanzables. Los investigadores de las universidades habían abogado en favor del desarrollo del "modelo alternativo"—descrito arriba—desde 1982, y muchos de los resultados de su investigación, que habían permanecido largo tiempo sin uso, estuvieron consecuentemente disponibles para su implementación inmediata. La nueva investigación se ha modificado para enfatizar esa dirección y desarrollarla todavía más. El gobierno apoya la implementación del modelo alternativo, promoviendo la creación de comunidades rurales atractivas que ofrecen una mejor vivienda que las ciudades, para tratar así de revertir o al menos frenar la migración rural-urbana.[16] Mientras, los residentes urbanos están siendo alentados para que realicen cultivos vegetales en sus jardines.[17]

---

16. Rossett y Benjamin, *The Greening of the Revolution*, págs. 6-7.
17. Caminando por La Habana en 1996, vi algunos de esos jardines en el patio de los edificios públicos tales como Ministerios y oficinas, algo que resultaría del todo inimaginable en Jamaica.

La agricultura no es el único sector que se está redirigiendo hacia la implementación de un nuevo modelo de autosuficiencia y desarrollo sostenible. Los líderes cubanos desde los tempranos años de 1980 se han vuelto crecientemente desilusionados del modelo dependiente socialista, que les limitó a depender de la industria liviana y la exportación de productos agrícolas en bruto. Durante los años de la década de 1980, se estima que se invirtieron unos $12 billones de dólares en el desarrollo de capital humano, y de infraestructura en biotecnología, ciencias de la salud, computación y robótica. El plan de largo plazo fue el de cambiar el rol de Cuba en la economía mundial hasta aquella de proveedor de alta tecnología, consultoría científica y servicios de salud de alta calidad.

Habiendo enfatizado el desarrollo de sus recursos humanos, Cuba tuvo, en la década de 1990, un amplio equipo de científicos e investigadores que pudieron ir más allá con ideas innovadoras para afrontar la crisis. El potencial económico de estas ideas parecen descansar en la voluntad del gobierno de moverse fuera de la rígida economía centralmente controlada, y experimentar con las soluciones que le permite a una fuerza de trabajo altamente cualificada ser creativa. La reestructuración económica actualmente en curso, junto con el uso de esta fuerza de trabajo, le ha permitido a Cuba moverse hacia un período de crecimiento económico modesto después de las dificultades de la contracción económica, ajuste y dificultades del “Período Especial” que siguió al colapso del Bloque Soviético.

La globalización de la economía internacional ha enfrentado a los países del Tercer Mundo—incluso a los países

caribeños anglófonos—con una crisis de desarrollo. La estructura global de producción ha cambiado en torno de líneas posibles de alcanzar con el desarrollo de microelectrónica y de tecnología de la información, campos respecto de los cuales la mayoría de estos países se encuentra difícilmente en los márgenes. Los productos brutos que fueron antes claves para sus economías se han vuelto menos relevantes, y han disminuido en su demanda. Las corporaciones multinacionales se han vuelto más fuertes en lugar de debilitarse, en su capacidad de explotar la mano de obra barata de esos países. Los gobiernos latinoamericanos y del Caribe han hecho un compromiso tan inadecuado con el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, que el sistema de educación prestado por la era colonial, aún expandido y mejorado, no es capaz en el corto plazo de producir poblaciones altamente cualificadas y suficientemente hábiles como para responder efectivamente a estos cambios globales. Al mismo tiempo, las condiciones de globalización, la gran deuda externa, la reducción de la ayuda externa y la reducción de las oportunidades de migración se están combinando para empeorar la pobreza y el pliego social de las mayorías.[18]

Las enormes brechas en educación superior en el Caribe capitalista no parecen ser llenados sin ayuda externa significativa. Estos países necesitan colocar en su lugar tanto un sistema educativo que les permita desarrollar sus recursos humanos de manera culturalmente adecuada y en los campos apropiados, como un sistema de desarrollo nacional y regional y de planeamiento

18. Deere et al., *In the Shadows of the Sun*, 1990.

que pueda garantizar que las personas calificadas sean adecuadamente aprovechadas. Cuba tiene un exceso de capacidad universitaria que puede ayudar enormemente al rápido desarrollo regional de las ciencias y de las habilidades tecnológicas, de una manera que cualquier otro país desearía. Por otro lado, Cuba carece de experiencia económica, de pericia, y de las conexiones necesarias para vislumbrar las oportunidades de los "nichos de mercado" en permanente cambio de la economía globalizada.

La región caribeña tiene una cantidad considerable de recursos naturales (especialmente Guyana) y bolsones de pericia en negocios orientados al mercado, turismo y comercio, que pueden ser expandidos. Si fuera posible colocar un proyecto caribeño regional que combine la capacidad de investigación de Cuba con los recursos físicos y empresariales del resto de la región, podrían realizarse y hacerse factibles inmensos cambios. Las opiniones de Marie, la economista entrenada en Cuba que se encuentra en el Ministerio de Planificación de Santa Lucía, enfatizó la conexión existente entre la cooperación educacional y económica con un proyecto amplio de desarrollo regional para el Caribe. Ella comentó que debido al exceso de expertos entrenados en Cuba, y

> ... la relevancia de su situación para la nuestra, es que nosotros podemos absorberles como consejeros mucho más de lo que lo hacemos ahora. Después del huracán Debbie, nosotros recibimos muchos expertos internacionales que vinieron a asistirnos. Pero también tuvimos un experto cubano que recomendó excelentes estrategias para recuperarnos y desarrollarnos, incluyendo la construcciones de pequeñas represas

> para irrigación. Ninguno de los otros sugirió tal cosa. CARICOM debería tomar una decisión política para permitir a los expertos cubanos asesorar a nuestros países de esa manera. Los gobiernos podrían fácilmente costearlos debido a que ellos no serían tan caros como expertos regionales, dejando de esa manera de lado a aquellos de Europa y Estados Unidos ... Los gobiernos del Caribe deberían contribuir más a alentar a Cuba para ofrecer más becas ...

Los cubanos creen fervientemente que la expansión del acceso a la educación superior significa una importante contribución al crecimiento económico, al desarrollo y al mejoramiento de la equidad en la educación. Su provisión de becas para extranjeros está vinculada directamente con esta suposición. Políticamente, los cubanos se ven a sí mismos como compartiendo algunos de los beneficios de sus logros en educación superior con los países más pobres debido a su deseo de solidaridad con el mundo en desarrollo. Las becas constituyen así la manera en la cual el gobierno de Cuba ha podido asistir a los países del Tercer Mundo, "ofreciendo el tipo de ayuda que somos capaces de dar", en las palabras de uno de los profesores que entrevisté en La Habana. También existe el sentimiento de que un número creciente de profesionales ayudaría a los países post-coloniales a construir estructuras educacionales más fuertes.

Dejando las metas idealistas a un lado, los miles de jóvenes alrededor del mundo educados en el sistema universitario socialista han de tener beneficios para Cuba, tales como diseminar el conocimiento acerca de la revolución y sus logros, creando

redes y una reserva internacional de buena voluntad hacia Cuba. Esto debería ser importante para un país como Cuba constreñido por la hostilidad del gobierno de Estados Unidos. La dirección solidaria de los beneficios de aumentar los vínculos políticos entre Cuba y el Caribe, fue expresada desde la siguiente perspectiva:

> Pertenecemos al Caribe. Ésta es nuestra región, y nos gustaría una presencia más fuerte en las organizaciones regionales; la única que tenemos para nuestra región y la otra que incluye a toda Latinoamérica. Comprendemos que la guerra económica de nuestros días es una guerra entre grupos. La integración es necesaria para ser competitivos. La guerra hoy, al término de la Guerra Fría, es más difícil que antes. Los grandes países no tienen dificultades en desarrollar una economía fuerte. Pero los países pequeños necesitan ayudarse unos a otros para alcanzar su desarrollo, de lo contrario se encontrarán en una posición muy débil.[19]

Conclusión

El programa de becas de la educación superior cubana ha recibido poca atención en la literatura acerca de educación y desarrollo. Quisiera sugerir que la investigación sobre este sistema nos recompensa por medio de arrojar luces acerca de numerosos temas que han atraído continuamente el interés en la literatura sobre la

---

19. Orlando Lancis, Ministro de Relaciones Exteriores, entrevista con la autora, La Habana, 1996.

educación cubana,[20] pero que no han sido examinados adecuadamente, al menos en lo que a educación terciaria se refiere. Entrevistar a graduados y a educadores cubanos acerca de la naturaleza de sus programas académicos es el comienzo de una comprensión más profunda acerca de un importante número de temas y preguntas, entre ellas:

(i) ¿Cuáles son las implicancias de abrir el acceso a niveles cada vez más altos de educación?
(ii) ¿Cuáles son las implicancias de cultivar una nueva cultura política basada en la lucha por "el Hombre Nuevo"?
(iii) ¿Cómo ésta influye en el currículum de la educación terciaria?
(iv) ¿Cuál es la relación entre educación terciaria y desarrollo económico?
(v) Y finalmente, ¿cuál es el impacto de largo plazo del principio fundamental subyacente a la educación superior cubana, aquel de la combinación del estudio académico con el trabajo productivo y la investigación?

El intercambio educacional cubano ha sido significativo para expandir la educación superior en África, Latinoamérica y el Caribe. El tipo de educación—su filosofía y su práctica—ha tenido un importante número de resultados beneficiosos que no parecen ocurrir en otros programas de becas ofrecidos en los países más ricos del "norte", como han sugerido Toh y Farelly en

---

20. Ver Richmond, M., "Revolution, Reform and Constant Improvement: 30 Years of Educational Change in Cuba", *Compare*, Vol. 20, Nº 2 (1990), págs. 101-114.

su discusión acerca de algunos de los programas disponibles para estudiantes extranjeros en las universidades australianas.[21]

El material discutido en este capítulo es una contribución al estudio cualitativo y contextualizado de la educación superior, raramente utilizado en la literatura de este tipo.[22] La realización de más investigación en las mismas líneas aplicadas aquí, en relación con otros países, podría ayudar a iluminar importantes preguntas. Interrogantes tales como: cuán organizada está la educación universitaria para relacionar el trabajo teórico con el práctico, para hacer a sus estudiantes más creativos, para orientarse hacia la investigación y hacer a sus graduados socialmente responsables. Si las estructuras universitarias se encuentran en falta en estas áreas, entonces esto compromete a sus sociedades a encontrar estrategias de educación superior más adecuadas, tales como aquellas que dan más responsabilidad a sus investigadores para mejorar los campos profesionales y que permiten a las universidades compartir habilidades y recursos productivamente para el bien común.

La educación superior en el siglo XXI en el Caribe, como en otras partes, enfrenta inmensos cambios, creando nuevos

---

21. Toh y, S. H. y Farrelly, T., "The Formation of Third World Technocrats for Rural Development: A Critical Perspective on Australia's Role in Study Abroad", en Burns, R. y Welch, A. (eds.), *Contemporary Perspectives in Comparative Education*, Nueva York, Garland, 1992, págs. 115-150.

22. Ver King, K., *Aid and Education in the Developing World: The Role of the Donor Agencies in Educational Analysis*, Harlow, Longman, 1991; y Altbach, P., "Research on Higher Education: Global Perspectives", *Educational Practice and Theory*, Vol. 17, Nº 2 (1995), págs. 3-18.

ambientes de aprendizaje en los cuales *internet* remueve casi todos los constreñimientos de tiempo y espacio, de manera tal que los estudiantes pueden potencialmente crear sus propios programas de educación, seleccionados de alrededor del mundo.[23] Incorporando también la creciente influencia de los indígenas y del conocimiento local para la reformulación del currículum académico. Sea como sea la forma de la educación superior en el nuevo milenio, las naciones en desarrollo deberán asegurarse de estar preparadas para manipular y monitorear muy cuidadosamente su calidad, para asegurar así que ésta le brinde óptimos beneficios para sus sociedades.

Según Richmond, el modelo educacional cubano es al mismo tiempo un sistema educacional, un set de principios y prácticas educativas y una estrategia de cambio educativo formulado para un contexto particular históricamente situado.[24] Aún cuando los regímenes latinoamericanos y caribeños actuales, sin cambios, están lejos de alcanzar los avances educacionales logrados por Cuba desde 1959, y aún cuando el modelo educacional cubano para nivel superior tenga numerosas limitaciones y dificultades, de todas maneras éste tiene especial relevancia para la situación que deben enfrentar sus países vecinos. Esta situación podría desafiar a las universidades post-coloniales a basarse en otros modelos para examinar sus propias metas, valores, estructuras y estrategias. El gobierno cubano, a través de sus becas, y también por medio de acuerdos bilaterales,

---

23. Inayatullah, S. y Gidley, J. (eds.), "The University: Alternative Futures", *Futures*, Vol. 30, Nº 7, 1998.
24. Richmond, "The Cuban Educational Model", pág. 69.

ofrece asistencia técnica de hábiles técnicos y profesionales, demostrando en la práctica "el significado, así como algunos beneficios del modelo educativo cubano ... ya que después de todo, es el fracaso de otros estados para satisfacer las necesidades educativas de sus poblaciones, lo que le confiere relevancia a este modelo."[25]

25. Richmond, "The Cuban Educational Model", pág. 94.

III

El Buen Vecino Global: Intervención Estadounidense en Culturas Nacionales, 1945-2000

Robert Austin[1]

> No renunciaremos a nuestra parte en *la misión de nuestra raza*, fiduciarios de Dios, de la civilización mundial. Dios no ha estado preparando a los pueblos de habla inglesa y teutónicos durante mil años para sólo la contemplación vana y perezosa, y la auto admiración. ¡No! Nos ha hecho los maestros organizadores del mundo, para establecer orden donde reina el caos. Nos ha hecho adeptos en gobernar para que administremos gobiernos entre salvajes y pueblos seniles.
>
> —Senador estadounidense Albert Beveridge (apróx. 1890)[2]

---

1. Investigador Visitante, Departamento de Historia y Geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile. Traducción por el autor, complementado por Ximena Goecke y Claudia Videla. El autor—miembro elegido del Comité de Currículum de Historia, Ministerio de Educación, Nueva Gales del Sur, Australia, 1990-1994—agradece por sus comentarios a Anita de Frantz, Bob James, Beth Parker, Ian Tyrrell, Viviana Ramírez, Terry Lovat, Malcolm Vick, Stephen Niblo, Lindy Nolan, a dos generosos lectores, y a Lloyd Edmonds. Sobre este legendario miembro de la Brigada Internacional durante la Guerra Civil Española, ver Inglis, Amirah (ed.), *Lloyd Edmonds: Letters from Spain*, Sydney, Allen and Unwin, 1985.

2. Citado en Hofstadter, R., *The Paranoid Style in American Politics and Other Essays*, Nueva York, Monthly Review Press, 1965, 176; énfasis agregado. El concepto de una "raza teutónica" ha fundamentado a la doctrina social Nazi desde sus inicios en la víspera del Siglo XX. Ha inspirado movimientos neocoloniales y racistas desde la Colonia Dignidad (1947-presente) fundada por el ex-oficial Nazi Paul Schaeffer en Chile, los regímenes de apartheid en Sur África (1945-1990), hasta el Klu Klux Klan y la política de la dinastía Bush en

Al finalizar el siglo XIX, los Estados Unidos realizaron sus primeras intervenciones militares en el exterior, con el fin de anexionar Cuba, Puerto Rico y Filipinas. En estos casos, como en otros posteriores, la americanización de la cultura autóctona jugó, o jugaría más tarde, un papel central en la pacificación de la oposición nacional en contra de la expropiación masiva de sus rentas por compañías estadounidenses. Por ejemplo, en 1900 funcionaba una Escuela de Verano para Profesores Cubanos de la Universidad Harvard, donde los maestros recibían una formación docente contrapuesta a la filosofía pedagógica autóctona que había formulado el líder independentista cubano, José Martí.[3]

Los fenómenos paralelos de la intervención económica y cultural estaban ya bien establecidos cuando los EE.UU. emergieron como el poder hegemónico mundial en la estela de la Segunda Guerra Mundial; hecho que se manifestó en la capacidad de dominio que este país tuvo para fijar los términos bajo los cuales se constituyeron organismos culturales globales—como la UNESCO y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)—y hasta las propias Naciones Unidas.[4] Mientras los estudios clásicos acerca del imperialismo estadounidense han enfatizado necesariamente el aspecto de su explotación económica, las intervenciones culturales y educacionales que acompañaron esa explotación—ensayadas vía la política del Buen Vecino durante la década de 1930 y sucesoras similares[5]—se han quedado opacadas, presentándonos una imagen

---

los Estados Unidos. Con respecto a la última, ver Johnson, Chalmers, *Blowback: The Costs and Consequences of American Empire*, Nueva York, Henry Holt & Company, 2000; y Bowers, Tom, *The Paperclip Conspiracy: the Battle for the Spoils of Nazi Germany*, London, M. Joseph, c. 1987.

3. Santos, R., "The Peaceful Invasion of 1900: The Harvard University Summer School for Cuban teachers", Ponencia, XXII Congreso International, Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Miami, EE.UU., 2000; y Martí, J., *Ideario Pedagógico*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1990, pássim.

4. Galli, R. "The United Nations Development Program, 'Development,' and Multinational Corporations", *Latin American Perspectives*, Vol. 3, Nº 4 (1976), págs. 65-85.

5. Política implementada por el presidente estadounidense F. D. Roosevelt en Centroamérica, una vez suprimida la revolución nicaragüense de los 1930s por los marinos yanquis. Ver, por ejemplo, G. Black, *The Good Neighbor: How the United States Wrote the History of Central America and the Caribbean*, Nueva York, Pantheon, 1988.

incompleta, cuando no imprecisa, del fenómeno imperialista estadounidense.

Al antiguo Secretario de Estado de los Estados Unidos, John Foster Dulles, se le atribuye el comentario de que: "Los Estados Unidos no tienen amigos; tienen intereses." En su obra *Por Razones del Estado*, Noam Chomsky ha documentado los vínculos políticos y operacionales directos entre la Agencia Central de Inteligencia (CIA) y la Agencia de Información de los Estados Unidos (USIA), constituida la última como el Servicio de Información de los Estados Unidos (USIS) en las mayores ciudades de Oceanía.[6] Según las palabras del señor J. W. Henderson, oficial de alto rango de la USIA, "No es enteramente una metáfora decir que la USIA forma una línea frontal americana en el exterior."[7] La percepción pública de la vorágine de prácticas culturales intervencionistas post 1945 en nombre de las corporaciones transnacionales estadounidenses, y su co-habitación global con la extrema derecha, ha sido actualizada en la obra acuciosamente detallada, *Who Paid the Piper? The CIA and the Cultural Cold War* (¿Quién Pagó al Flautista? La CIA y la Guerra Fría Cultural) por la investigadora inglesa Frances Stonor Saunders.

La globalización cultural, expresión contemporánea de la "americanización", ha gozado de una amplia resonancia en los sistemas educacionales, por ser aparentemente irresistible, al estar condicionada—según la ideología dominante—por fuerzas del mercado, que son representadas como virtualmente "naturales". Este capítulo amplifica el terreno de las preocupaciones del anterior Ministro de Cultura francés, el Sr. Jack Lang, quien señalara que: "si el poder político no es capaz de hacer escudo frente a todos estos fenómenos de americanización, la cultura desaparecerá. La cultura, la educación, el dominio del hombre sobre su propio destino".[8] Además, hace eco de la hipótesis del historiador trinidense de hace medio siglo, C. L. R. James, quien

---

6. Chomsky, N. *For Reasons of State*, Nueva York, Pantheon, 1973, págs. 180-182.
7. Henderson, J. W., citado en Coxsedge, J. et al., *Rooted in Secrecy: The Clandestine Element in Australian Politics*, Melbourne, Committee for the Abolition of Political Police, 1982, pág. 114.
8. Lang, J., "El Espíritu contra la Americanización del Mundo" (entrevista con Faride Zerán), *Rocinante*, Vol. III, Nº 16 (2000), págs. 10-13.

contrastó la historia cultural post colonial de los EE.UU. con aquella de la Atenas antigua; una estado de tamaño comparable con Vermont, sin más de 100.000 habitantes en su momento de auge, que:

> Sin embargo, dentro de dos ó tres generaciones, produjo a Sócrates, Platón y Aristóteles como filósofos; Esquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes como dramaturgos; Pericles como estadista; Demóstenes y Aeschines como oradores; Píndaro como poeta; Praxíteles como escultor; Xenófanes como periodista; Tucídides y Heródoto como historiadores ... En cualquiera estimación acerca de la cultura contemporánea, estudios del pasado, o especulaciones sobre el futuro, sus obras son indispensables. (Por contraste, y a pesar de su inigualada destreza material) según la visión universal, la poderosa civilización estadounidense ocupa el lugar más bajo de todas las grandes civilizaciones.[9]

Intervención Cultural e Intereses Estadounidenses

> No podríamos devolver Las Filipinas a España,(o) Francia (o) Alemania—nuestros rivales comerciales en el Oriente—*sería un mal negocio* (y) no estaban preparados para gobernarse ... no nos quedaba otra alternativa salvo posesionarnos de todos los Filipinos, para educar, levantar, civilizar y cristianizarlos.
>
> —Presidente McKinley, EE.UU., 1898.[10]

Este capítulo propone tres hipótesis. Primero, que las políticas y prácticas de las agencias internacionales estadounidenses—en particular, la USIS, la USIA y sus variantes—se han contrapuesto a la cultura y la democracia popular en cualquier rincón del mundo o período histórico en que han actuado. Segundo, utilizando fuentes recientemente desclasificadas, ubica al imperialismo cultural posguerra de los EE.UU. como parte de una estrategia más amplia de intervención en nombre de sus propios

---

9. James, C. L. R., *American Civilization*, Cambridge, Blackwell, 1993, pág. 32.

10. Citado en Galeano, E., *Memory of Fire*, Vol. 2: *Faces and Masks*, Londres, Quartet, 1987, pág. 250; énfasis agregado.

intereses geopolíticos y económico-comerciales. Finalmente, se destacan dos tendencias complementarias: por un lado, las vías características por las cuales dichas intervenciones se construyen, de manera tal que resultan favorables al neo imperio, distorsionando su historia y exagerando su importancia en el contexto de la historia mundial; por otro lado, la intervención de las agencias estadounidenses en las representaciones que los propios países intervenidos generan de sí mismos, de manera tal que estos crean en definitiva construcciones culturales conformes con los intereses económicos y geopolíticos estadounidenses.

Para explicar la primera hipótesis y su relación con la segunda y tercera, es imprescindible analizar una institución separada, aunque íntimamente relacionada con la política exterior estadounidense, a saber: su Agencia Central de Inteligencia. En la década de 1970, los ex agentes de la CIA, Victor Marchetti y John Marks, escribieron un libro minuciosamente descriptivo de las actividades globales de la CIA proveniente del capital estadounidense y sus aliados, donde documentan una historia de apoyo sistemático a regímenes brutales y autocráticos. Desde la Segunda Guerra Mundial, algunos de los más claros ejemplos incluyen al Shah de Irán, el dictador cubano Batista, Mobuto en el Congo, el régimen de Soeharto en Indonesia, Diem en Vietnam, la dinastía Somoza en Nicaragua y el dictador Pinochet en Chile.[11]

La CIA posee sus propias aerolíneas alrededor del mundo (usadas en sus operaciones militares y civiles); medios de comunicación de masas; arsenales; y una miríada de instalaciones y compañías conocidas en la jerga de la CIA como "Las

---

11. Ver por ejemplo Webber, F., "Justice and the General: People vs Pinochet", *Race and Class*, Vol. 41, Nº 4 (2000), págs. 43-57; y Enríquez, Julio, "The English Patient", *Peace Review*, Vol. 11, N° 1 (1999), págs. 133-38. Sobre la masacre de quizás un millón de supuestos comunistas indonesios en 1965, durante el golpe militar que instaló la dictadura del General Soeharto, ver Anderson, B., "Petrus Dadi Ratu", *New Left Review*, Nº 3, 1999 (2ª serie), págs. 5-15; Britton, P. "The Indonesian Army: Stabiliser and Dynamiser", en Mortimer, R. (ed.), *Showcase State: The Illusion of Indonesia's Accelerated Modernisation*, Londres, Angus and Robertson, 1973, págs. 83-98; Pilger, J., *A Secret Country*, Londres, Vintage, 1992, pág. 203; y Chomsky, N. et al., *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*, Nueva York, Pantheon, 1988, págs. 174-5.

Corporaciones Delaware".[12] Además, sus conexiones con predatorias multinacionales, tales como la ITT/ATT, Anaconda Copper, United Fruit-Chiquita y las fundaciones "filantrópicas" (Ford, Rockefeller, Carnegie), contribuyen buenamente a la articulación de una intrincada red operativa, en la cual ninguna intervención es demasiado audaz, ningún proyecto para la adquisición y/o delegación del poder demasiado grotesco, como así tampoco, ninguna acción es demasiado cruel cuando se trata del los estrechamente definidos "intereses de los EE.UU".[13]

Asimismo, la CIA ha influido directamente en todos los golpes de estado en América Latina desde 1945, valiéndose del dictamen de Woodrow Wilson según el cual las democracias nacionalistas y populares son una excepción al principio de autodeterminación.[14] Entre los ejemplos, encontramos el diezmo del gobierno popular de Arbenz en Guatemala, donde se extinguió una década de democracia posguerra y una reforma agraria que privilegiaba a los campesinos (1945); el golpe de estado brasileño (1964); la instalación de un régimen títere en la República Dominicana (1965); el derrocamiento de Salvador Allende y su gobierno de Unidad Popular en Chile (1973); el golpe militar argentino (1976); y las invasiones de Granada (1983) y Panamá

---

12. Marchetti, V. y Marks, J., *The CIA and the Cult of Intelligence*, Londres, Jonathan Cape, 1974, págs. 134-7. Ver especialmente los datos respecto a Radio Americas (pág. 135); Radio Free Europe y Radio Liberty (págs. 23, 51, 134-7,160-73); y Radio Swan (pág. 135).

13. Ranelagh, J., *The Agency: The Rise and Decline of the CIA*, Londres, Sceptre, 1987, págs. 146, 265-6; y Dunkerley, J., *Power in the Isthmus*, Londres, Verso, 1988, págs. 82, 144-5, 322-3. Sobre la relación entre el capitalismo transnacional y las fundaciones estadounidenses—descritas por Henry Ford II como "criaturas del capitalismo"—ver Arnove, R (ed.)., *Philanthropy and Cultural Imperialism: The Foundations at Home and Abroad*, Boston, G. K. Hall, 1980, pássim.

14. "La CIA al Servicio del Imperio", en Julien, C., *El Imperio Americano*, Barcelona, Ediciones Grijalbo, 1969, págs. 343-84; Grindle, M., "Armed Intervention and US - Latin American Relations", *Latin American Research Review*, Vol. 16, Nº 1 (1981), págs. 207-17; Jones, G. S., "The History of US Imperialism", en Blackburn, R. (ed.), *Ideology in Social Science: Readings in Critical Social Theory*, Fontana, Suffolk, 1972, pág. 232. Respecto a los fracasos de la CIA, ver Gleijeses, P., "Ships in the Night: The CIA, the White House and the Bay of Pigs", *Journal of Latin American Studies*, Vol. 27, Part 1 (1995), págs. 1-42; y Vitale, L., *Historia Social Comparada de los Pueblos de América Latina*, (Vol. 3), Punta Arenas, Ediciones Plaza, 1999, págs. 402-4.

(1989).[15] También se han documentado el involucramiento de la Agencia en la fracasada invasión de Cuba en 1961, y varios atentados contra la vida de Fidel Castro.[16]

En todos estos casos, los líderes de las fuerzas armadas locales han sido entrenados en la Escuela de Las Américas (ELA)—la "Escuela de Asesinos"—del Ejército estadounidense, en Panamá (1946-1985) y luego Fort Benning, EE.UU. La Escuela de Las Américas se encuentra estrechamente vinculada al

---

15. En Guatemala, la meta principal fue proteger los intereses de la United Fruit Company, cuyos accionistas incluían al Secretario de Estado, John Dulles, y su hermano Allan Dulles, entonces director de la CIA: ver Bulmer Thomas, V., *The Political Economy of Central America since 1920*, Melbourne, Cambridge, 1988, págs. 140-47; Dunkerley, *Power in the Isthmus*, págs. 134, 149-52, 427, 429, 435; y Ranelagh, *The Agency*, pág. 390. Sobre Brasil, ver Galeano, E., "The Conquest of Brazilian Industry", en Keen, B. (ed.), *Latin American Civilization*, Boulder, Westview, 1991, págs. 387-93; Welch, C., "Labor Internationalism: U.S. Involvement in Brazilian Unions, 1945-1965", *Latin American Research Review*, Vol. 30, Nº 2 (1995), págs. 61-89; Glinkin, A., *Inter-American Relations: from Bolivar to the Present*, Moscú, Progress, 1990; Moreira Alves, M., "Something Old, Something New: Brasil's Partido dos Trabalhadores", en Ellner, S. et al. (eds.), *The Latin American Left: From the Fall of Allende to Perestroika*, Boulder, Westview, 1993, págs. 225-42; y Marchetti et al., *The CIA*, pássim. Respecto a la invasión de la República Dominicana, ver Vitale, *Historia Social Comparada*, (Vol. 3), págs. 373-4; y San Miguel, P., "Peasant Resistance to State Demands in the Cibao during the U.S. Occupation", *Latin American Perspectives*, Vol. 22, Nº 3 (1995), págs. 41-62. Sobre Chile, ver Allende, S., *Discursos*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1975, págs. 531-72; Faúndez, J., *Marxism and Democracy in Chile: From 1932 to the Fall of Allende*, Londres, Yale, 1988, págs. 128, 185, 236; Secretaría General del Gobierno de Chile, *Los Documentos Secretos de la ITT y la República de Chile*, Santiago, Quimantú, 1972, pássim; Smirnow, G., *The Revolution Disarmed: Chile, 1970-1973*, Nueva York, Monthly Review Press, 1979, págs. 65-70, 140-56; y Kaufman, E., *Crisis in Allende's Chile: New Perspectives*, Nueva York, Praeger, 1988, pássim. Sobre Granada, ver Williams, G., "Prelude to an Intervention: Grenada 1983", *Journal of Latin American Studies*, Vol. 29, Part 1 (1997), págs. 131-70; Bishop, M., *Forward Ever: Three Years of the Grenadian Revolution*, Sydney, Pathfinder, 1982, pássim; y "The Reconquest of the Island of Grenada", en Galeano, E., *Century of the Wind*, Londres, Minerva, 1989, pág. 263. Sobre Panamá, ver Ropp, S.C., "What Have We Learned from the Noriega Crisis?", *Latin American Research Review*, Vol. 28, N°3 (1993), págs. 189-96; y Castañeda, J., "Latin America and the End of the Cold War: An Essay in Frustration", en Lowenthal, A. et al. (eds.), *Latin America in a New World*, Boulder, Westview, 1994, págs. 28-52.

16. Acerca de Cuba, ver Marchetti et al., *The CIA*, págs. 6, 306-7; y Franklin, J., *Cuba and the United States: A Chronological History*, Melbourne, Ocean Press, 1997, págs. 34-46.

Pentágono, en Washington, hogar de la CIA.[17] El otrora comandante de la Escuela de Las Américas en la Zona del Canal de Panamá, efectivamente, corroboró el entrenamiento de torturadores en 1983—al auge de las atrocidades en contra de civiles por el ejército salvadoreño auspiciadas por los EE.UU.—al observar que "la capacitación en derechos humanos" de la Escuela de Las Américas fue esencialmente "enseñar a los soldados que era más valioso, en términos de inteligencia, mantener vivo al prisionero en vez de matarlo."[18] Un investigador de alto rango de la organización Amnestía Internacional, anotó que esto simplemente implicaba prolongar la tortura y posponer la ejecución sumaria, la cual era, sin embargo, inevitable. Cuando la administración del Presidente Clinton se vio obligado dar a conocer los contenidos de los manuales de capacitación Escuela de Las Américas en 1996, el diario *The New York Times* comentó que "ahora los americanos pueden leer por sí mismos algunas de las lecciones perniciosas enseñadas por el ejército de los EE.UU. a miles de oficiales militares y policiales latinoamericanos en la Escuela de Las Américas."[19]

Desde su fundación en 1946 hasta 1999, la Escuela de Las Américas adiestró más de 60,000 soldados latinoamericanos en las tácticas de comando, guerra sicológica, e inteligencia militar. Soldados formados en la Escuela de Las Américas , y luego otros

---

17. Nelson-Pallmeyer, J., *School of Assassins: The Case for Closing the School of the Américas and for Fundamentally Changing U.S. Foreign Policy*, Nueva York, Orbis, 1997, pássim. El cineasta Costa Gavras ha evidenciado que los presos políticos latinoamericanos fueron utilizados durante las secciones de entrenamiento práctico de tortura en Panamá; evidentemente el objetivo de este programa heurístico era (y sigue siendo) perfeccionar la técnica de extracción de información sin causar la muerte del individuo. Ver *Estado de Sitio* (video), Nueva York, Axon video, cerca 1989. Originalmente constituido por el film *Etat de Siége* Francia, 1973. Dirigido por Costa-Gavras; escrito por Franco Salinas.

18. Coronel Nicholas Andreacchio, citado en McClintock, M., *The American Connection*, Vol. 1: *State Terror and Popular Resistance in El Salvador*, Londres, Zed, 1985, pág. 339.

19. McClintock, *The American Connection*, Vol. 1, págs. 338-340; página editorial, New York Times (1996, sin más detalle), citado en Brown, B., "School for Scandal: Report from Fort Benning", *Commonweal*, Vol. CXXV, Nº 21 (1998), págs. 10-11. El historiador Luis Vitale ha calculado que unos 25,000 militares latinoamericanos fueron entrenados en la Escuela de Contrainsurgencia y el Centro para Estudios Tácticos y Estratégicos (Escuela de las Américas), Panamá, entre 1945 y 1975: ver Vitale, *Historia Social Comparada*, (Vol. 3) pág. 428.

formados en su país de origen por los propios egresados, han dirigido la sistemática represión de movimientos populares que ha marcado la historia latinoamericana de posguerra. Por ejemplo, dos de los tres asesinos del arzobispo salvadoreño Óscar Romero en 1980 recibieron formación en ella. De los cinco soldados que violaron y luego asesinaron a cuatro monjas de la orden estadounidense Maryknoll en El Salvador ese mismo año, tres habían sido entrenados en la Escuela de Las Américas. En 1981, hubo una masacre de 900 campesinos—sin protección alguna—en la aldea El Mozote y sus alrededores, también en El Salvador. Un laboratorio forense de la capital identificó unos 143 cuerpos, de los cuales 130 correspondían a niños de edad menor a los 10 años, los que incluían a tres infantes, de edad inferior a los tres meses. Diez de los doce militares culpables del hecho se habían graduado en esta institución.[20]

En noviembre de 1989, seis curas jesuitas, junto con la sirvienta y su hija, fueron asesinados por un grupo de 26 soldados del ejercito salvadoreño. De este grupo, 19 habían egresado de la Escuela de Las Américas. El obispo Juan Girardi, quién encabezaba una investigación de derechos humanos en Guatemala, fue asesinado en 1998 dos días después de la publicación de *Guatemala: Nunca Más*. Dicha obra citó a varios violadores de derechos humanos en aquel país como egresados de la misma. Uno de ellos es también el sospechoso principal de su propio asesinato. De 250 militares colombianos recientemente acusados por atrocidades en contra de los derechos humanos, la mitad había egresado de dicha institución. "Siguiendo el entrenamiento de la Escuela de Las Américas para la contra-insurgencia, ellos secuestraron, asesinaron, mataron, indiscriminadamente y formaron escuadras paramilitares de la muerte."[21]

La tesis Marchetti-Marks está complementada gráficamente por el film *On Company Business* (Haciendo Negocios de la Compañía), el cual agrega entre las actividades de

---

20. Richter, Robert, *Armas y Avaricia*, (video), Nueva York, Maryknoll World Productions, 2000; ver también Bonner, R., *Weakness and Deceit: US Policy and El Salvador*, Londres, Hamish Hamilton, 1985; y Pearce, J., *Promised Land: Peasant Rebellion in Chalatenango El Salvador*, Londres, Latin American Bureau, 1986.
21. Richter, *Armas y Avaricia*.

la CIA infiltraciones del más alto nivel en la burocracia sindical en el oeste.[22] La Confederación Internacional de Sindicatos Libres (ICFTU), establecida en 1949 por organismos máximos sindicales británicos y estadounidenses, fue financiada y controlada por la CIA desde su concepción.[23] Esto enjaezó el movimiento laboral internacional no-comunista a la agenda política y económica de la clase dominante estadounidense, tanto en el Occidente como en el Tercer Mundo. Existieron por demás, consecuencias especiales para las *otras Américas* en estos tratados:

> El apoyo laboral organizado para las políticas expansionistas estadounidenses se remonta al siglo XIX. Pero fue la Guerra Fría que dio a la Federación de Labor Americano-Consejo de Organizaciones Industriales (AFL-CIO) una banca en el equipo de política exterior, con el mandato de limitar la influencia comunista laboral global. En Latinoamérica, el Instituto Americano para el Desarrollo de Labor Libre (AIFLD) de la AFL ha interpretado este asunto ampliamente, dedicándose a socavar cualquier tendencia radical o nacionalista y, según AIFLD, "hacer más atractiva la atmósfera inversionista".[24]

A partir del lanzamiento de la Alianza para el Progreso (1961), principal organización de Washington para subordinar a América Latina política, cultural y económicamente, oficiales de sindicatos del sur, juntos con otros de regiones como Oceanía, han recibido formación ideológica en las universidades estadounidenses donde la CIA, USIS y USIA tienen su mayor influencia; por ejemplo, a través del Programa de Entrenamiento para Sindicalistas en la Fundación Harvard, esencialmente una dependencia de la CIA.[25] Como nota un estudioso del tema:

> En 1967, cuando el rol de la CIA en los centros universitarios se hallaba bajo escrutinio cercano ... (el director de dicha institución) Helms solicitó a su

---

22. Francovich, Allan (director de producción), *On Company Business*, (Los Angeles, EE.UU.), Isla Negra Films, 1980.
23. Ranelagh, J. *The Agency*, pág. 247.
24. Spalding, H., "Unions Look South", *NACLA: Report on the Americas*, Vol. XXII, Nº 3 (1988), págs. 14-19.
25. Pilger, *A Secret Country*, pág. 186.

> personal que detectara cuántos empleados universitarios mantenían contratos secretos con la CIA ... y después de más de un mes de exhaustiva investigación en la agencia, Helms recibió un informe nombrando a centenares de profesores y administradores en más de cien centros universitarios.[26]

Los procesos pedagógico-culturales de este conjunto han sido implantados y desarrollados por un circuito de organizaciones mundiales complementarias, como por ejemplo el Consejo Cívico Nacional (NCC) en Australia, vinculado con en Congreso para la Libertad Cultural, un frente mundial de la CIA establecida en los primeros años de la Guerra Fría.[27] Se consideró mayoritariamente que El Movimiento—precursor clandestino australiano al NCC—había derivado su nombre de la organización fascista española El Movimiento, que estuvo al mando de Franco. Por otra parte al grupo católico español de ultra derecha *Opus Dei* también se le adjudica conexiones con el NCC, y la distinguida revista académica *Quadrant*, financiada periódicamente por el Congreso para la Libertad Cultural.[28]

Una de las más recientes y mayores intervenciones en la educación y cultura por parte del *Opus Dei* fue su alianza con la dictadura argentina, donde un programa masivo oficial de libros aprobados y prohibidos siguió su moralidad fundamentalista. Bajo una estrategia del Banco Mundial, impuesta militarmente sobre gran parte de América Latina desde la década 1970, la dictadura argentina, a partir de la de Galtieri—egresado de la "Escuela de Asesinos"—pavimentó el camino para la americanización de la educación superior argentina, que "responde a intereses de índole

---

26. Marchetti et al., *The CIA*, págs. 32-3, 59-60.

27. Saunders, *Who Paid the Piper?*, págs. 215, 395. Vale anotar que el NCC ha tenido influencia histórica en el profesorado australiano; p.e., confesó haber financiado las victorias del sector derechista en la Federación de Maestros de NSW en las elecciones presidenciales de 1983. Ver O'Brien, J., *A Divided Unity*, Sydney, Allen and Unwin, 1987, pág. 88; Scarrabelloti, G. "New leadership for Teachers Federation in New Year", *The Catholic Weekly*, 28 de diciembre de 1983; y Martin, K., "Echo of the Past as Right-wing Links Alleged", *The Sydney Morning Herald*, 2 de abril de 1984.

28. Campion, E., *Rockchoppers: Growing up Catholic in Australia*, Melbourne, Penguin, 1983, págs. 165-7; Saunders, *Who Paid the Piper?*, págs. 215, 395; Brennan, G. *The Spanish Labyrinth*, Melbourne, Canto, 1990, págs. 229-315.

económico en vez de académico, y aspira erradicar ... la tradición del profesional humanístico, comprometido con la comunidad y las prácticas democráticas."[29]

Las conexiones USIS-CIA-ICFTU han sido concretas y tortuosas: vinculan sistemáticamente a estructuras y funcionarios, mediados por intereses ideológicos en común. Más obvia ha sido la incrementada influencia estadounidense de posguerra sobre los sistemas escolares y universitarios de las Américas, Oceanía y Asia. La influencia en esas regiones ha ido acompañada y condicionada por la penetración económica y cultural: al decir de Michael Apple, una política de incorporación cultural.[30] Como ensayo en casa, los EE.UU. convirtieron en un crimen de posguerra la "conspiración a enseñar ideas revolucionarias", imponiendo una camisa de fuerza cultural, mientras se pavimentaba el camino para la "comodificación" corporativa y la exportación de productos culturales, "encarnando las reglas y valores del sistema de mercado que los ha producido". Lo que ha ocurrido desde la perspectiva del capital estadounidense "es la creación y extensión global de un ambiente corporativo informativo-cultural casi total."[31]

La intervención del Pentágono en la educación universitaria, coordinada internacionalmente por la agencias aludidas, ha tenido un enfoque científico (incluso sicobiológico) y sociológico. La Agencia de Seguridad Nacional del Departamento de Defensa, "más secreta, más grande y más costosa que la CIA", ha sido especialmente activa en reclutar asesores y generar proyectos bélicos de parte de las instituciones

---

29. Mollis, M., "The Americanisation of the Reformed University in Argentina", *Australian Universities Review*, Vol. 42, Nº 2 (1999) y Vol. 43, Nº 1 (2000). Ver también Arseneault, M., "La Legión de Cristo: Contraofensiva del Vaticano en América Latina", en Le Monde Diplomatique (ed.), *El Poder del Opus Dei*, Santiago de Chile, Editorial Aun Creemos en Los Sueños, 2001, págs. 27-36.

30. Apple, M. et al. (eds.), *The Politics of the Textbook*, Nueva York, Routledge, 1991, pág. 9.

31. Schiller, H., *Culture Inc.: The Corporate Takeover of Public Expression*, Nueva York, Oxford U.P., 1989, págs. 162, 33, 128. Respecto a la "intervención sin precedente de las empresas en la cultura contemporánea" bajo los regimenes de Ronald Reagan (EE.UU) y Margaret Thatcher (Reino Unido), ver Chin-Tao Wu, "Embracing the Enterprise Culture: Art Institutions since the 1980s", *New Left Review*, Nº 230 (1998), págs. 28-57.

y agencias militares estadounidenses en el campo universitario.[32] El informe confidencial de aquel gobierno, *Report of the Panel on Defense Social and Behavioural Sciences* (1967), fue co-escrito por Roger Rusell, sicobiólogo de la Universidad de California y luego rector de Universidad Flinders, Australia. Dicha obra promovía vínculos académicos con el Departamento de Defensa, con fines de suministrar datos para la expansión militar de intereses estadounidenses.

Los objetivos de investigación en "áreas foráneas"—recordando que fue escrito durante la ocupación militar estadounidense de Indochina—incluyeron a patrones socioculturales, organización social de tropas, y la evaluación de programas de las agencias estadounidenses en los países subdesarrollados. Durante una "campaña contra el terror" basada en un manual del ejército estadounidense publicado en 1966, tropas de Vietnam del sur escogidos por las fuerzas armadas norteamericanas dejaron dibujos de enormes ojos en sus víctimas asesinadas, además de las puertas de ciudadanos bajo sospecha. Los dibujos fueron impresos por la USIS.[33] Además, la USIS fue central en recoger tales datos, que también incluían a percepciones del control estadounidense sobre los recursos naturales y las industrias de ciertos países, conforme con la meta de "apoyo por agencias militares que entrenan a cientistas sociales foráneos para elucidar los problemas de cambio social en sus propios países."[34]

Los hallazgos de tales investigaciones han fundamentado las estrategias de guerra psicológica, química y biológica que han sido entre las principales exportaciones de los EE.UU. en el siglo XX.[35] Por ejemplo, en la década de 1970, el Centro para Estudios

---

32. Ver Bamford, J., *Body of Secrets: Anatomy of the Ultra-Secret National Security Agency*, Nueva York, Doubleday, 2001; y Stein, N., *North American Congress on Latin America*, citado en Yates, I. y McHugh, A. (eds.), *Roger Russell and Australia's Universities: The Pentagon's Trojan Horse?* Adelaide, Australian Union of Students (South Australian Region), 1974, pág. 22.

33. McSherry, J. P., "Tracking the Origins of a State Terror Network", *Latin American Perspectives*, Vol. 29, Nº 1 (2002), págs. 38-60.

34. Yates et al. (eds.), *Roger Russell and Australia's Universities*, págs. 26, 33, 75.

35. D. Hilliard, *Flinders University: The First 25 Years, 1966-1991*, Adelaide, Flinders University Press, 1991, pág. 67; Richardson, J., "28 Days that Rocked Flinders", *The Australian/Higher Education*, 19 de agosto de 1998, págs. 39, 41; e Yates et al. (eds.), *Roger Russell and Australia's Universities*,

Estratégicos e Internacionales de la Universidad Georgetown (Washington D.C.)—encabezado por el Jefe en retiro de las Operaciones Navales, Almirante Arleigh Burke—lanzó un programa multifacético de intervención económica y cultural mundial, que coordinaba los intereses de las fundaciones Rockefeller y Carnegie; conglomerados billonarios como Morgan Investments, Chrysler, General Electrics, IBM, Monsanto y Goodyear; La Cámara Americana de Comercio (en el exterior);[36] oficiales del aludido Congreso para la Libertad Cultural; y del Consejo Americano de Sociedades Ilustradas—financiado por las corporaciones Ford y Carnegie—para establecer cursos de "Estudios Americanos" en universidades de distintos países, entre ellos Australia. Tres miembros del Consejo del Centro para Estudios Estratégicos e Internacionales de la Universidad Georgetown aparecían en el libro *Who's Who in the CIA* (Quien es Quien en la CIA).[37]

Las primeras formas de la psicología conductista que se aplicaron en la educación estadounidense fueron detectadas por el psicopedagogo soviético Vygotsky a comienzos de los años 1920.[38] El conductismo se insertó en las pedagogías de varios países de América Latina y más allá, a través de la influencia curricular instrumentalista de Tyler, en los años cincuenta, junto al manual de taxonomía de Bloom. Paralelamente, y reflejando una tendencia general en el "mundo libre" de posguerra, la publicación de los equipos de lectura dependientes de Los Socios Americanos de Investigación Científica (SRA) privilegió a la psicología conductista del estadounidense B. F. Skinner. A modo de ejemplo, estos equipos fueron utilizados hacia el año 1966 en un sesenta porciento de las escuelas primarias y los primeros años del colegio secundario en Australia.[39] Desde 1928 la Corporación Carnegie, a través de su fundación filantrópica, profundizó los

---

pág. 9 y pássim.

36. Por ejemplo, los textos neoliberales de William Paterson han sido distribuidos en las escuelas australianas desde los años 1970 bajo programas de educación económica de la Cámara de Comercio Estadounidense, influenciada por la CIA: ver Coxsedge et al., *Rooted in Secrecy*, pág. 121.

37. Witton, R., "The Corporate Connection: The Georgetown Thinktank and U.S. Investment in Australia", *Dissent*, Nº 29 (1972), págs. 28-41.

38. Braslavsky, B., "El Entorno y el Maestro en Diversas Perspectivas de la Alfabetización Inicial", *Lectura y Vida*, Vol. 16, N° 1 (1995), pág. 6.

39. Connell, W. F., *Reshaping Australian Education, 1960-1985*, Melbourne, Australian Council for Educational Research, 1993, págs. 135-8.

surtideros permanentes para articular la ideología corporativa estadounidense con los sistemas foráneos educativos.[40]

USIS "Servicios de Información" y las Construcciones de América

> Pero la mayor arma esgrimida en los tiempos actuales por el imperialismo desencadenado contra la defensa colectiva (de los oprimidos y explotados) es la bomba cultural. El efecto de la bomba cultural es aniquilar la creencia de las personas en sus nombres, en sus lenguajes, en su ambiente, en su tradición de lucha, en su unidad, en sus capacidades y finalmente, en sí mismos.
>
> —Ngugi wa Thiong'o[41]

Las propias publicaciones de la USIS someten la realidad de la historia estadounidense a lo que el *New York Review of Books* calificó recientemente de "bombardeo ideológico masivo" a las memorias de Ronald Reagan: más notables por sus omisiones que por sus inclusiones.[42] Uno de los libros más ampliamente donados a las escuelas y universidades del mundo de habla inglesa por la USIS—*Reseña de Historia Americana*—describe un par de ejemplos recientes del imperialismo estadounidense de la siguiente manera:

> En cuanto a la política exterior, el Presidente Reagan buscó un papel más asertivo para la nación, y Centro América permitió realizar una prueba temprana de ello. En El Salvador, la administración (Reagan) concurrió con un programa de respaldo económico y entrenamiento militar para ayudar al gobierno a contener los ataques guerrilleros. El 25 de octubre de 1983, las fuerzas estadounidenses aterrizaron en la isla caribeña de Granada, luego de un urgente pedido de

---

40. Ver, entre otros, Bessant, R. et al., *Reflections on Educational Research in Australia: A History of the Australian Council for Educational Research*, Coldstream (Victoria), AARE, 1995, págs. 10-12.
41. Novelista africano, citado en Schiller, *Culture Inc.*, pág. 134.
42. Willis, G., "Mr Magoo Remembers", *The New York Review of Books*, Vol. XXXVII, N° 20 (20 de diciembre, 1990), pág. 3.

ayuda por parte de los países vecinos.[43]

Al parecer, el autor había olvidado el inequívoco apoyo estadounidense para con la dictadura militar y los escuadrones de la muerte en El Salvador, o la invasión de Granada por los marinos estadounidenses y sus réplicas preferidas de modelo gubernamental títere.[44] George Shultz, un vendedor de autos usados y luego Secretario de Estado durante la presidencia de Reagan, comentó acerca de la invasión a Granada: "A primera vista, me di cuenta de que esta isla podría ser un espléndido proyecto inmobiliario."[45]

Tal ha sido el éxito de la colonización del inglés mundial por la industria de cultura masiva de los Estados Unidos, que se ha convertido en algo axiomático referirse a ese país —ocupado por una minoría de americanos— no por su nombre real, sino como "América". En contraste, la mayor parte de los americanos viven en Latinoamérica y el Caribe; la inmortal "Nuestra América" del intelectual y patriota cubano José Martí. La experiencia acumulada durante su exilio en Nueva York (1875-1895)—"en las entrañas del monstruo"—le llevó a caracterizar el sistema escolar estadounidense como dotado de un "practicismo estrecho y entontecedor, y un especialismo mísero."[46]

Por otra parte, un número importante de ciudadanos estadounidenses son descendientes de aquellos mexicanos que, hasta su anexión por los EE.UU a mediados del siglo XIX, habitaban California, Nevada, Arizona, Utah, Texas, Colorado, y Nuevo México como sus tierras natales.[47] Ellos portan en su historia cultural la propagación del resurgimiento de la lengua

---

43. Olson, K. et al., *An Outline of American History*, USIS, sin fecha y lugar de publicación; págs. 187-9.
44. Halliday, F., "An Ambiguous Turning Point: Grenada and its Aftermath", *NACLA: Report on the Americas*, Vol. XVIII, Nº 6 (1984), pág. 20; Ropp, S.C. "Panama: The United States Invasion and its Aftermath", en *Current History*, Vol. 90, Nº 554 (1990).
45. Citado en Galeano, *Century of the Wind*, pág. 263.
46. Citado en Godoy Urrutia, César, *Educación y Política*, Santiago de Chile, Ediciones Tierra y Escuela, 1959, pág. 80. Ver también "Carta de Nueva York", en Martí, José, *En las Entrañas del Monstruo*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1984, págs. 177-182.
47. Blawis, P. *Tijerina and the Land Grants*, Nueva York, International, págs. 11-21.

española a tal grado que, en los actuales pronósticos demográficos, sobrepasará al inglés como el principal lenguaje utilizado en los Estados Unidos hacia el año 2010.

Otra publicación de la USIS, a libre disposición en inglés, que está destinada a ayudar a que los profesores de historia hagan las conclusiones deseadas sobre el ingenio de la sociedad estadounidense es *La Comunidad en la Cultura Americana*, de 450 páginas y editada por el Instituto Multinacional de Estudios Americanos, de la Universidad de Nueva York. De manera similar a muchas otras publicaciones de la USIS, los detalles de la publicación son bastante incompletos. En esta colección, se encuentra un fragmento escrito por Daniel Bell en el cual se expresa que las sociedades se dividen en tres categorías, a saber: pre-industriales, industriales y postindustriales. De acuerdo con ésta, el único país que puede insertarse dentro de la última categoría son los EE.UU. Por su parte, Europa Occidental, la Unión Soviética y Japón pertenecen al grupo industrial; mientras que Asia, África y Latino América son consideradas sociedades pre-industriales.[48]

En términos de metodología social, los del último grupo están atrapados en "la experiencia de sentido común", lo cual aparentemente contribuye a su propio atraso. Las sociedades industriales son caracterizadas por su empirismo y experimentación; a la vez que solamente los Estados Unidos ha logrado el más alto nivel de "teoría abstracta: modelos, simulación, teoría decisiva, análisis de sistemas", a lo cual aspiran llegar los otros grupos inferiores. Según la teoría de Bell, y sobre una "perspectiva temporal", la diferencia estriba en que las sociedades pre-industriales manifiestan una "orientación al pasado" y tendencias a "reacciones ad-hoc", mientras que en contraste los Estados Unidos manifiestan una orientación "futurista" y "prediccionista".[49]

---

48. D. Bell, "The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting", *Community in American Culture*, sin datos bibliográficos, (distribuido por USIS), pág. 431. Las premisas defectuosas y de conservación propia del supuesto "fin de la ideología", otra tesis de Bell, son objeto de una reprobación bien elaborada en Chomsky, N., "The Responsibility of Intellectuals", en Pecks, J. (ed.), *The Chomsky Reader*, Nueva York, Pantheon, 1995, págs. 59-82.

49. Bell, "The Coming of Post-Industrial Society", pág. 434.

Si extendemos esta metáfora, llegaremos a determinar que la causa subyacente al atraso de las sociedades pre-industriales es su sometimiento a las leyes de baja productividad y disminución de las ganancias. Ignorando que contundentes investigaciones han detallado las realidades del neo-colonialismo, neo-imperialismo, el subdesarrollo estructural y sus asociados como dictaduras militares, altas cifras de analfabetismo y endeudamiento crónico como buenas explicaciones para el empantanamiento tercermundista; las que contradecirían la explicación deducible del libro, de la existencia de un *atraso tribal* implícito en su propio subdesarrollo.[50]

En ese mismo libro de la USIS, los latinoamericanos, africanos y asiáticos son representados en una tabla titulada "Esquema General del Cambio Social", donde figuran como condicionados por fenómenos como "tradicionalismo" y "limitaciones de recursos y terreno"; siendo justamente lo opuesto lo que los convirtió en metas tan codiciadas no sólo de las expediciones de Cristóbal Colón y Marco Polo, sino la de los intervencionistas que les siguieron. Según ésta misma tabla, los EE.UU han logrado, por su parte, "centralidad y codificación del conocimiento teórico." Por medio de estas comparaciones arbitrarias, parece quedar en evidencia no sólo un solapado imperialismo cultural, sino que una importante cuota de racismo, apenas disfrazado, que subraya el modelo.[51] En Centroamérica, se respaldó la imposición de tales modelos durante los años 1960 a través de la distribución de diez millones de copias de textos escolares que—al referirse a la toma de tierras indígenas por los Españoles—concluyeron que "los indios estaban agradecidos a ellos que les habían obligado a huir". La USAID, agencia hermana de la USIS y la USIA, distribuyó dichos textos.[52] En Nicaragua, luego de que los Sandinistas perdieran las elecciones

---

50. Por contraste, ver Mies, María, *Patriarchy and Accumulation on a World Scale: Women in the International Division of Labour*, Londres, Zed, 1986; Vitale, Luis, *Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina*, Buenos Aires, Planeta, 1992; Fanon, F., *The Wretched of the Earth*, Ringwood, Penguin, 1973; Chilcote, R. et al., *Latin America: Capitalist and Socialist Perspectives on Development and Underdevelopment*, Boulder, Westview, 1986.
51. Bell, "The Coming of Post-Industrial Society", Tabla 1-1, pág. 434.
52. Regional Office for Central America and Panama Affairs (ROCAP, Departamento del Estado, EE.UU.), *ROCAP Book Program: Grade 3* (Book 2), Washington D.C., ROCAP, 1969; citado en Jonas, S. et al. (eds), *Guatemala*, Nueva York, NACLA, 1974, pág. 30.

nacionales en 1990, el régimen derechista de la presidenta Chamorro abrió camino a una intervención mayor de USAID, caracterizada por la quema y la reducción a pulpa de miles de textos vigentes. Según un oficial de USAID, fue la primera vez en la historia de esta agencia que—a un costo de EE.UU. $12.2 millones—"la agencia, en un plazo de diez meses ... había totalmente remplazado todos los textos para todos los colegios en cualquier país."[53]

Los colonizadores, como anota Pavla Miller, "rutinariamente afirman que los nativos, como los niños, son incapaces de aplicar autocontrol y racionalidad, respondiendo mejor al firme control paternal o los golpes."[54] Esta supuesta superioridad de las civilizaciones occidentales se extiende a la literatura infantil, como ha mostrado el trabajo de Dorfman y Mattelart:

> Según Disney, las personas subdesarrolladas son como niños y merecen ser tratados como tales, y si no aceptan ésta definición de sí mismos, deberán ser castigados con una buena paliza en el trasero ... La hegemonía que (los autores) han detectado entre los niños-adultos que llegan con su civilización y tecnología, y los niños-salvajes nobles, quienes aceptan esta autoridad extranjera y ofrecen sus riquezas, se revela como la réplica exacta de las relaciones entre metrópolis y satélite, entre imperio y colonia, entre dueño y esclavo.[55]

Otra publicación de la USIS ampliamente difundida es *Un Esquema de la Economía Americana* recientemente re-escrita por el discípulo de Milton Friedman, William Paterson, profesor de "Filosofía del Comercio" en la Universidad Campbell (institución privada), Carolina del Norte. En este relato, se explica el hecho de que no haya un partido laborista "americano", como un producto

---

53. Long, N., "Textbooks for Nicaragua", *Front Lines*, (U.S. Agency for International Development), April 1991, pág. 5, citado en Arnove, R., "Education as Contested Terrain in Nicaragua", *Comparative Education Review*, Vol. 39, Nº 1 (1995), págs. 28-53.

54. Miller, P., *Transformations of Patriarchy in the West, 1500-1900*, Bloomington, Indiana University Press, 1999, pág. 113.

55. Dorfman, A. et al., *How to Read Donald Duck: Imperialist Ideology in the Disney Comic*, Nueva York, International General, 1991; págs. 48-49.

del igualitarismo del país: "la mayoría de la clase trabajadora *americana* se considera a sí misma esencialmente no diferente a los otros grupos de americanos."[56] Esta afirmación característica de lo que Studs Terkel ha denominado La Ley de la Aclaración Disminuyente[57] ignora la asombrosa evidencia existente acerca de las profundas disparidades de la distribución de la riqueza en la sociedad estadounidense, y los efectos igualmente profundos que tiene en ella la explotación de raza y género.[58]

> Por medio de una simple manipulación de complejas categorías históricas—tales como capitalismo competitivo y democracia—Friedman termina por asimilar recíprocamente ambos términos. El problema histórico y teórico de la relación entre capitalismo y democracia... es entonces "resuelto" por medio de una tautología: la democracia simplemente se convierte en la organización política del capitalismo—competitiva por definición—y el capitalismo se propone como el único soporte estructural congruente con las necesidades específicas del estado democrático. Esta operación sofista está lejos de ser un giro extravagante en las ideas de Friedman: de una forma u otra las diversas expresiones del pensamiento político "establecido" afirman regularmente esta identidad substancial entre capitalismo y democracia.[59]

En la Parte IX del libro de Paterson, titulado "Trabajo en América: el Rol de Los Sindicatos", se ignoran por otra parte las conexiones de alta envergadura existentes entre el AFL-CIO, la CIA y la mafia. Además, los bajos salarios ("bajos costos laborales") son alabados por "haber ayudado a compañías extranjeras en áreas tales como la industria automotriz y electrónica a ganar mayores dividendos en el mercado

---

56. Paterson, W.H., *An Outline of the American Economy*, USIA, 1992, sin lugar de publicación, pág. 173. En realidad hay múltiples partidos laboristas en América: ver Gunson, P. et al., *The Dictionary of Contemporary Politics of South America*, Londres, Routledge, 1989, pássim.

57. Terkel, S., *The Great Divide: Second Thoughts on the American Dream*, Londres, Hamish Hamilton, 1989, pág. 3.

58. Ver Ackerman, F., "The Extent of Income Inequality in the United States", en Edwards, R.C. et al. (eds.), *The Capitalist System*, New Jersey, Prentice-Hall, 1972, pág. 207; y James, *American Civlization*, págs. 199-261.

59. Borón, A., *State, Capitalism and Democracy in Latin America*, Londres, Lynne Rienner, 1995, pág. 6.

americano."[60] A su vez, la Parte X ilustra la política exterior estadounidense como benigna y equitativa. Esta posición ni ha sido compartida por bastiones conservadores de tan amplia difusión, como *Newsweek*, cuyos corresponsales han contado una historia diferente y de alguna manera más realista de las relaciones entre América Latina y los EE.UU:

> Cuando las repúblicas de Centro América lograron independizarse de España en 1821, sus historias estaban ya marcadas por la pobreza, la violencia, la codicia, la traición y la esclavitud ... Con recursos para explotar y líderes dispuestos a venderlos, en poco tiempo los empresarios americanos y europeos vinieron buscando ofertas y desde entonces se hizo habitual lo que los Latinoamericanos se acostumbraron a llamar Imperialismo Yanqui.[61]

Más allá de estas publicaciones, la USIS distribuye gratuitamente *La Voz de América* (VOA), a escuelas y universidades.[62] Marchetti, Marks y Ranelagh, han destacado el hecho de que existirían vínculos indiscutibles e institucionalizados entre la VOA y la CIA, en virtud de que la primera forma parte de la Agencia de Información de los Estados Unidos (USIA, gemela de la USIS) en Washington.

Similar a los libros publicados por la USIS, aquel titulado *Modern Quest* insiste en igualar la cultura popular a la cultura de masas, elevándola a una comodidad tecnologizada y por lo tanto deseable. En sus trece capítulos, no hace ninguna referencia sustantiva a Latinoamérica y el Caribe, perseverando en la errónea denominación de Estados Unidos como "América".[63] A pesar de la preeminencia de las Américas desde tiempos pre-colombinos en el currículum de historia en la enseñanza secundaria menor, el texto de uso masivo *Checkpoint 1* excluye a las Américas del estudio de la historia antigua, medieval y moderna temprana. Colón aún es el "descubridor" de América, y el mundo americano

---

60. Paterson, *An Outline of the American Economy*, pág. 180; Ranelagh, *The Agency*, págs. 345, 356, 386, 793; y 247-249, respectivamente.
61. LeMoyne, J. y Walcott, J., "A History of US Intervention", *Newsweek*, 16 de marzo de 1981.
62. Ver por ejemplo Rose, P. I. (ed.), *Views From Abroad: Perspectives on Contemporary Society*, Voice of America/USIA, Washington, 1978.
63. Cortesis, K. et al., *Modern Quest*, Melbourne, Jacaranda, 1996, pág. 32.

debe ser entendido, por consiguiente, sólo en términos del impacto europeo en las sociedades indígenas, luego como la América ocupada por los británicos en el siglo XIX, y finalmente por los Estados Unidos.[64] Una notable excepción en el caso Australiano, es el manual secundario menor *Was it Only Yesterday?: Australia in the Twentieth Century World*, el cual rompe con el término genérico de América, substituyéndolo por "USA". Cabe destacar que otro texto de estos mismos autores usa también el innovador concepto de "antigua Australia" para hacer referencia, y darle forma, al estudio de la sociedad y cultura aborigen antes de la invasión.[65]

Para el quinto centenario del "Descubrimiento de América", en 1992, la empresa petrolera multinacional Texaco auspició las festividades oficiales organizadas por EE.UU. A través del diario español *El País*, reclamando para sí la herencia del líder de esta expedición mercenaria: "el espíritu de descubrimiento".[66] Pero, como la guatemalteca Premio Nobel de la Paz en 1993, Rigoberta Menchú, señaló:

> Es suficiente con observar el numero de indígenas que han muerto comparados con el número de españoles que murieron para comprender quienes fueron los victoriosos. Es suficiente con mirar la condición actual en que vive la gente para entender quién fue el victorioso. Es cierto que las expresiones de la cultura indígena se han ido integrando con las españolas en una cultura mestiza, pero en general la cultura indígena ha sido puesta a un lado, se la ha discriminado, o simplemente ha servido de decoración.[67]

---

64. Moore, S. et al., *Checkpoint 1: From the Ancient to the New World*, Melbourne, Longman, 1994, págs. 146-206; History Syllabus Committee (eds.), *History: Years 7-10 Support Document (Part 2)*, Sydney, NSW Board of Studies/MINED, 1994.

65. Coupe, S. et al., *Was it Only Yesterday?: Australia in the Twentieth Century World*, Melbourne, Longman, 1998; y Coupe, S. et al., *Their Ghosts may be Heard: Australia to 1900*, Melbourne, Longman, 1997.

66. Philip, G., *Oil and Politics in Latin America: Nationalist Movements and State Companies*, Nueva York, Cambridge University Press, 1982, págs. 104-105, 287.

67. Menchú, R., "The Quincentenary: a Question of Class, Not Race", *Latin American Perspectives*, Vol. 19, Nº 3 (1992), págs. 98-99.

Un recuento más acabado mostraría que los pilares de esta imagen residen en el México colonial, donde el principal legado político del colonialismo hispano fue la salvaje violencia estatal contra el indígena y luego, contra el campesinado y los trabajadores de la América Latina postcolonial.[68] La ideología del descubrimiento de Colón resuena en el tomo de Bernal Díaz, el cual exalta la "heroica caída del Imperio Azteca" y el "heroísmo de los españoles" tanto como el libro definitivo de Smith lo hizo en el siglo anterior respecto de las políticas genocidas de Valdivia contra los Mapuches en Chile.[69]

Sugerir que estas intervenciones en el proceso de formación cultural dentro de las escuelas secundarias son unilineales y sin disputa sería ciertamente erróneo, como ha demostrado la propia historia de resistencia en los movimientos estudiantiles y docentes en el mundo de habla inglesa.[70] Sin embargo, mientras resulte difícil medir precisamente los efectos de tales materiales en la construcción estudiantil de la historia, pareciera razonable proponer que éstas influencias—cuando son tomadas en conjunto con la historiografía conservadora (Whig) y el más amplio contexto de una cultura "americana" globalizada—operan como señales heurísticas en los procesos dialécticos de la (de)formación cultural y la "americanización". A

---

68. Bakewell, P., *Silver Mining and Society in Colonial México, Zacatecas 1546-1700*, Londres, Cambridge University Press, 1971, págs. 37, 122-124, 200-201; Spalding, H., "U.S. and Latin American Labour: The Dynamics of Imperialist Control", *Latin American Perspectives*, Vol. III, Nº 1 (1976), pág. 45; y Zeitlin, M. et al. (eds.), *América Latina: ¿Reforma o Revolución?*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, 1968, especialmente las contribuciones por Aníbal Quijano sobre Perú; Eduardo Galeano sobre Uruguay; y James Petras sobre "Revolución y movimientos guerrilleros en América Latina". Simultáneamente, intelectuales islámicos y no islámicos han reexaminado la época musulmana en la península ibérica. Además de *Orientalism* y *Culture and Imperialism*, por Edward Said, ver Abdulwahid Dhanun Taha, *The Muslim Conquest and Settlement of North África and Spain*, Londres, Routledge, 1989; Jan Carew, "The End of Moorish Enlightenment and the Beginning of the Columbian Era", *Race and Class*, Vol. 33, Nº 3 (1992), págs. 3-16; Anwar Chejne, *Historia de España Musulmana*, Madrid, Cátedra, 1980; y Roger Collins, *Law, Culture and Regionalism in Early Medieval Spain*, Vermont, Variorum, 1992, págs. 113-15.

69. Cohen, J., en Díaz, B., *The Conquest of New Spain*, Londres, Penguin, 1963, págs. 7,10; Smith, E., *The Araucanians*, Nueva York, Harper, 1855, pág. 282.

70. O'Brien, J., *A Divided Unity*, Sydney, Allen & Unwin, 1987, págs. 148-78; Connell, *Reshaping Australian Education*, págs. 420-24.

nivel geopolítico los materiales de la USIS y la USIA han sido diseminados a través de un mundo unipolar desde 1990; es decir, desde la desaparición de la Unión Soviética. Incluso, han circulado en Cuba desde mediados de los años 1990.[71] Bajo el capitalismo tardío, la cultura del trabajo de los maestros está regida por políticas uniformes y autoritarias. En el caso australiano, por ejemplo, un número significativo de maestros se ha sentido amenazado por conceptos tales como "invasión" u "ocupación", prefiriendo emplear la perspectiva del "contacto" (del colonialismo británico en Australia) que generalmente se ha promovido desde los textos escolares; el cual, como se ha demostrado, coincide plenamente con los descriptores introducidos por las agencias estadounidenses.[72]

Las Conferencias y Giras USIS.

> No es necesario construir una teoría acerca del control cultural intencional. En verdad, la fuerza de este proceso de control descansa en su aparente ausencia.
>
> —Herbert Schiller[73]

Destacados escritores estadounidenses han expuesto los intrincados vínculos entre filantropía e imperialismo: "las fundaciones", ha argumentado Edward Berman, "han dirigido su apoyo a áreas de importancia política o económica para los intereses corporativos de USA". Desde los años 1970 y posiblemente antes, la USIS ha ofrecido giras a selectas universidades estadounidenses e instituciones a los profesores de historia en las escuelas de Australia. Estas giras tienen todos los gastos pagados y duran aproximadamente seis semanas; adicionando, generalmente, sesiones informativas y de retroalimentación con oficiales de la USIS en sus cuarteles generales en Washington. También se ofrecen becas Fullbright con el mismo fin, y aparentemente funcionan de manera parecida.

---

71. En diciembre de 1995, representantes de la USIS-USIA viajaron a Cuba en la secuela de su crisis económica y la "dolarización" de su economía, ofreciendo listas de "cientos de libros" a académicos cubanos, en inglés y todos gratis. Ver Oscar Piñera Hernández, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Matanzas, Cuba: entrevista con el autor, enero de 1997.
72. Profesor australiano anónimo, entrevista con el autor, 17 de septiembre de 1999.
73. Schiller, *Culture Inc.*, pág. 8.

Entre las universidades utilizadas como puente para estos fines, se hallan William y Mary, Illinois, Temple, Missouri, y Harvard. Al menos Harvard e Illinois tienen vínculos bien conocidos con la CIA. Esta última ha estado envuelta en la controvertida investigación de drogas para el control cerebral en nombre de la agencia.[74] La USIS paga a las universidades por su servicio, y usa su propio personal para supervisar y algunas veces dictar los cursos. Todas las clases son asistidas también por funcionarios de la USIS; uno puede suponer legítimamente que también las clases son sometidas a vigilancia durante su desarrollo. Los textos distribuidos gratis incluyen a veces anotaciones dirigidas al profesor, diciéndoles cómo deben interpretar la información de que se les ha proveído para sus estudiantes.

Un artículo elaborado por el profesor J. Gaddes de Ohio University, invitado por la USIS a dictar conferencias en Australia durante la década de 1980, señalaba que los Estados Unidos no buscaron ser poderosos. De hecho, "la política oficial era prevenir el engrandecimiento del poder de cualquier nación."[75] Otro invitado, el profesor Akira Ireye de la Universidad de Chicago, argumentó que hubo una expansión cultural con el ingreso de Japón a la Segunda Guerra Mundial, "que fue la expresión de un instinto primitivo inherente a la psicología japonesa."[76]

Ninguna ponencia mencionaba el fascismo, ambos disminuían la voluntad imperialista de Estados Unidos y Japón, asimismo ambos intentaban legitimar la ecuación sofista de Friedman acerca del capitalismo y la democracia. Tal ideología y práctica historiográfica concuerda con el paradigma más amplio de las ciencias sociales sistemáticamente exportadas por las agencias estadounidenses desde la consolidación de este país como el principal Estado imperialista, por medio de la misma

---

74. Ranelagh, *The Agency*, págs. 211-12.
75. Gaddes, J., "Prelude to War: US Domestic and Foreign Policy Considerations and the Origins of WW II", Ponencia, Conferencia USIS para Profesores de Historia en la Escuela Secundaria, con la Cooperación del Ministerio de Educación de Nueva Gales de Sur (N.S.W.), Universidad de Sydney, 16 y 17 de octubre de 1986.
76. Ireye, A., "Events leading to WWII: Western Views - Asian Views", Ponencia, Conferencia USIS para Profesores de Historia en la Escuela Secundaria, Universidad de Sydney, 16 y 17 de octubre de 1986.

Segunda Guerra Mundial.

El autor intenta demostrar con estas observaciones, el evidente reduccionismo a que se ha inducido internacionalmente a la expresión "América", su distribución y consecuencias. Como hemos visto, hasta ha llegado al punto de incidir en las esferas académicas, especialmente en cuanto a su contribución a relegar a márgenes esotéricos a la mayoría de la historia de Las Américas e incluso, la historia de las propias minorías norteamericanas, como las comunidades negras y latinas. Por ejemplo Puerto Rico, como su vecino caribeño Cuba, fue ocupado por tropas estadounidenses en 1898 para imponer su dependencia política y económica. A diferencia de Cuba, Puerto Rico continúa como neo-colonia estadounidense. La cultura portorriqueña, étnicamente distinta a la de E.E.U.U., ha sido subordinada e involuntariamente dependiente por más de un siglo; en un país remodelado en una "colonia monocultural clásica, dirigida por intereses comerciales estadounidenses y dominada por los métodos de producción capitalista."[77] El sistema de educación portorriqueña ha sido determinado históricamente por el Congreso de los Estados Unidos, que impuso el inglés a través del Decreto de Idiomas Oficiales en 1902. Cuando el gobernador portorriqueño, de origen indígena, restauró unilateralmente el castellano—el idioma dominante desde el siglo XV con la ocupación del previo colonizador, España—el congresista ultra conservador Pat Buchanan lo denunció como una virtual declaración de independencia. Agregó, sin embargo, que "la propuesta de entregar a la isla un voto sobre su condición de Estado, status de commonwealth, o propia independencia se ha puesto a fuego lento en el comité del Senado. Déjalo ahí, y apaga la cocina."[78]

Lo anterior expuesto tiene como meta enfatizar la representación equivocada del sujeto "América" al punto de su producción académica, su distribución y las consecuencias de estos procesos; una de las principales siendo la relegación de la historia mayoritaria de América—incluyendo aquella de las

---

77. Dietz, J., *Economic History of Puerto Rico: Institutional Change and Capitalist Development*, Princeton, Princeton University Press, 1985 pág. 99.
78. Patrick Buchanan, citado en Solís, J., *Public School Reform in Puerto Rico: Sustaining Colonial Models of Development*, Westport, Greenwood, 1994, pág. 3.

comunidades negras e hispánicas estadounidenses a una categoría sin relevancia. Tales prácticas, insertas en la pedagogía y currículum de la historia, van mano a mano con la romantización promovida por la USIS, sus agencias aliadas y los intelectuales simpatizantes de ella. Lo que C.L.R. James ha llamado "la creencia falaz, basada en la historia americana temprana, de que América en su mera existencia, fue una rebelión"; o que la historia de origen nacional, como Edward Said lo ha descrito, es "una extraña mezcla de invención, historia y auto-engrandecimiento."[79]

Historia Latinoamericana y Currículum

> Cuando sonó la trompeta, estuvo todo preparado en la tierra
> y Jehová repartió el mundo, a Coca-Cola Inc., Anaconda,
> Ford Motors, y otras entidades. La Compañía Frutera Inc.
> se reservó lo más jugoso, la costa central de mi tierra,
> la dulce cintura de América. Bautizó de Nuevo sus tierras
> como "Repúblicas Bananas", y sobre los muertos dormidos,
> sobre los héroes inquietos, que conquistaron la grandeza,
> la libertad y las banderas, estableció la opera bufa.
>
> —Pablo Neruda, "La United Fruit Co." (c.1948).[80]

Como un reflejo extraño de su distorsionada intermediación en el siglo XX, la historia "de América" conducida por la USIS se ha expandido y consolidado últimamente también en el plano curricular, mientras que la historia latinoamericana—a pesar de, o quizás debido a, su prolífica iconografía literaria y una cultura popular orgánica, no cultura masiva manufacturada—ha sido relegada a una periferia sin recursos. Es un declive que imita a los resultados generados en América Latina por las prácticas compradoras de las empresas multinacionales de música, como Capitol y la CBS, en cuanto que programadores y locutores musicales de radio reciben coimas para promover a artistas

---

79. Said, *Culture and Imperialism*, pág. 381.
80. El Congreso para la Libertad Cultural, un frente de la CIA desde 1946, hizo una campaña clandestina—al parecer exitosa—para prevenir el otorgamiento del Premio Nobel en Literatura al poeta comunista chileno Pablo Neruda en 1963, habiéndose adquirido ilícitamente la lista de nominaciones. Neruda, luego un ministro en el gobierno de Salvador Allende, finalmente ganó el premio en 1971. Ver Stonor Saunders, *Who paid the piper?*, págs. 349-51.

estadounidenses así ahogando a la música autóctona.[81] También sirve de ejemplo que la industria musical multinacional haya censurado a los cantos Calipso de Trinidad y Tobago, vaciándolos de su contenido local insurrecto para el consumo masivo en los Estados Unidos (como fue el caso del canto popular "Trabajando para el dólar yanqui"), frecuentemente retrabajados también para su país de origen.[82]

La negación de América Latina y el Caribe en el occidente se deriva en parte de—y a su vez está condicionada por—las construcciones de identidad colonial y postcolonial promovidas por los intelectuales occidentales. El acucioso análisis del mundo oriental hecho por Edward Said en su obra *Orientalismo* es un espejo de ésta construcción occidentalista de Latinoamérica. Los ejemplos más drásticos incluyen el estereotipo de los mexicanos haraganes con sus grandes sombreros durmiendo la siesta bajo un cactus, o íconos religiosos creados a medida, como la Virgen de Guadalupe, que siendo mestiza fue considerada más aceptable por los colonizadores religiosos, para lograr que los locales tuvieran una mayor adaptación a la religión católica. Estas historias positivistas, producidas rutinariamente en el occidente, traducidas y movilizadas por las clases dominantes latinoamericanas, retratan a los procesos históricos de la región como una cadena de Conquista, Independencia y República—casi libre de la influencia del Imperialismo moderno o las luchas populares—y la provincia de patriarcados.[83] La negación de una activa historia feminista ha ido a la par del estereotipo de género de esas construcciones, que se acercan a la erradicación de cualquier vestigio de historia feminista en Latinoamérica.

Vale destacar que en 1992, las movilizaciones populares e indígenas que ocurrieron a través de toda América Latina desafiaban a la usurpación del simbolismo de V centenario por la

---

81. Reyes, F., "The 'New Song' and its Confrontation in Latin America", en Nelson, C. et al. (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Londres, Macmillan, 1988, págs. 447-60.
82. Ver Holton, Capítulo X, este libro.
83. Ver Labarca, A., *Feminismo Contemporáneo*, Santiago de Chile, Zig Zag, 1947; Kirkwood, J., *Ser Política en Chile: Los Nudos de La Sabiduría*, Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1990: Fisher, J., *Out of the Shadows: Women, Resistance and Politics in South America*, Londres, Latin American Bureau, 1993.

historia ortodoxa. La literatura académica pertinente solo en castellano fue masiva: una guía bibliográfica argentina listó unas 665 publicaciones, mientras la producción desde fuentes occidentales también fue prolífica. La cubierta de este evento por la prensa internacional le dio constantemente un alto perfil, estimulada por la entrega del premio Nobel de la Paz en 1993 a Rigoberta Menchú, líder Maya Quiché en el exilio de su Guatemala nativa a raíz de las atrocidades cometidas en contra de su familia por la dictadura militar guatemalteca, sostenida por Washington.

Volviendo a la ilustración proveída por el caso australiano de la intervención curricular promovida por la USIS, ha estado la actitud del Ministerio de Educación de este país hacia la inclusión de cualquier clase de historia latinoamericana en los primeros años de la educación secundaria. Ésta contrasta dramáticamente con el entusiasmo con que se ha recibido el currículum de historia estadounidense. Por ejemplo, a pesar de las repetidas aprobaciones que el Comité de Currículum de Historia del Consejo de Estudios (Nueva Gales del Sur) hizo durante 1991 y 1992 por incluir historia latinoamericana en el currículum, el Consejo, a través de distintas maniobras, constantemente omitió materiales latinoamericanos de los bosquejos presentados a las escuelas para ser evaluados por los docentes.[84] De esa manera, se frustró la posibilidad de reflexiones críticas e informadas por parte del público. Sin embargo la propia historia—aquel 'departamento de resultados inesperados'— también produjo una disuasión imprevista, de la Escuela de Estudios Latinoamericanos y Españoles, Universidad de Nueva Gales del Sur (UNSW). Al preciso momento en que las Américas tenían su primera oportunidad seria de entrar en el currículum central para un estudio integrado, académicos de la UNSW evidentemente prendieron la remoción de estudios culturales hispánicos del nuevo plan de estudios, para los dos cursos finales de la educación secundaria en la asignatura de Castellano. Así eliminaron una área potencial de estudios afines. La cultura hispánica, comentó un académico, no estaba siendo bien enseñada; la solución, entonces,

84. Actas del Comité del Currículum de Historia (N.S.W. Board of Studies), 12/3/91; 24/1/92; 9/4/92.

era eliminarla.[85]

Un equipo de experimentados profesores de historia nombrados por el Consejo de Estudios para actualizar los bosquejos del año 1991, declararon la imposibilidad de encontrar evidencia sobre la existencia de civilizaciones latinoamericanas anteriores al 2000 AC.[86] Esta ortodoxia occidental—sentada en una historiografía culturalmente exclusionista y ciega a las sociedades no alfabetizadas en términos occidentales pero si muchas veces altamente civilizadas, aún finalmente desafiada en el nuevo currículum—seguía informando a las publicaciones contemporáneas gubernamentales. Por lo tanto, *An Introduction to Historical Techniques* (Una Introducción a las Técnicas Históricas), un texto oficial de la historia antigua para los dos últimos cursos en Nueva Gales del Sur, aseveró que 'la historia es el estudio de los recuerdos escritos. Entonces la invención de la escritura marca el inicio de *la historia*'.[87] Finalmente, y siguiendo la persistente acción del Comité y presión de sectores progresistas del profesorado, su posición mayoritaria fue realizada a través de la inclusión de historia latinoamericana en siete de las diez

---

85. Profesores australianos anónimos, entrevistas con el autor, enero de 1992; septiembre de 1992; diciembre de 1991. Algunos entrevistados eran miembros del Comité Curricular de Castellano, Consejo de Estudios (N.S.W.).Vale reflexionar sobre las consecuencias para el desarrollo de currícula si tal política respecto a cursos inadecuadamente enseñados llegase a ser generalizada.

86. Información del Consejo de Estudios, 24 de enero de 1992. Al redactar el borrador número 9 con fecha de marzo 1992, y a pesar de otra decisión del Comité del Currículum de Historia de incluir a Mesoamérica antigua en la Opción 1 (Acta, 24 de enero 1992), no se llevó a cabo dicha inclusión. El hecho de que se ofrezca solamente historia latinoamericana DC trae consigo las desventajas de discontinuidad e incoherencia, similar al hecho de embarcar la historia australiana con el capitán Cook. Además y de manera similar, es capaz de distorsionar la construcción panorámica de las historias de Las Américas en la mente de los estudiantes.

87. Simpson, J. et al., (eds.), *An Introduction to Historical Techniques*, Sydney, NSW Department of School Education, 1992, pág. 45 (énfasis original). La historiografía imperial perdura: la denegación de los autores de la historia oral y testimonial va a la par con su rechazo automático de obras que datan las civilizaciones indígenas en Australia hasta quizás unos 120.000 años de edad, y a las Mesoamericanas desde al menos 40.000 AC. Sobre este tema, ver Rubio, G. y Valenzuela, J., *Historia Oral: Una Opción del Presente*, Santiago de Chile, CEAAL, 1990, pássim; Palestro, S. et al., *Una Historia Necesaria: Mujeres en Chile, 1973-1993*, Santiago de Chile, Akí y Aora, 1994; y Hola, E. et al. (eds.), *Mujeres, Poder y Política: Nuevas Tensiones para Viejas Estructuras*, Santiago de Chile, CEM, 1994, págs.196-236.

opciones en el currículum final para los años 7 a 10, aprobado por el Ministro de Educación en 1992.

A pesar de un enorme presupuesto—incluyendo fondos para materiales de alta tecnología en las secciones obligatorias australianas que posibilitan la redundancia de profesores de historia especializados—el Consejo había declarado durante tres años su inhabilidad de financiar el valor de seis días de trabajo docente (unos US$600 estadounidenses) para que un equipo de historiadores escribiera materiales didácticos sobre América Latina. El efecto asfixiante de estos antagonismos burocráticos en medio de una escasez de recursos—especialmente en las escuelas estatales—producirá maestros carentes de materiales referentes a América Latina, y por lo tanto se dejarán llevar por los ya desgastados caminos de los materiales tradicionales europeos y estadounidenses. Según otro docente experimentado, los profesores de historia carecen de una adecuada crítica de textos.[88] En tales circunstancias, el estudio crítico de Cuba en los años superiores del colegio secundario—tópico de consternación continua entre los burócratas estatales—se torna vulnerable. El realismo histórico combinado con el discurso textual de la USIS sugieren la poca probabilidad de que promueva el estudio crítico de las *repúblicas bananeras*.

Luego de la persistente presión de un grupo minoritario del Comité, se designó a un miembro académico quien le fue cedido un sólo día de pago para que escribiese material didáctico sobre Mesoamérica y Los Aztecas con el fin de ser incluido en un libro de *Documentos de Apoyo* para los programas de historia en los años 7 a 10.[89] En este libro final se presentan quince casos de estudio de los cuales dos se tratan de América Latina; a la vez que fueron negados los fondos para la redacción y producción de materiales para la enseñanza de historia de América Latina en la mitad restante de las opciones del programa.

Mientras se han demostrado los vínculos entre el Consejo, el Ministerio de Educación y la USIS, la intervención exitosa de

---

88. Profesor australiano anónimo, entrevistas con el autor, 17 de septiembre de 1999.

89. History Syllabus Committee (eds.), *History: Years 7-10 Support Document (Part 2)*, Sydney, NSW Board of Studies/Ministry of Education, 1994.

esa agencia al nivel de la construcción curricular requirió una predisposición política entre los administradores involucrados. De hecho no se necesitaba ninguna intervención directa de organización ajena para que ocurrieran los acontecimientos ya contados. Como implica la discusión anterior. Sentado en un 'servilismo al imperialismo académico estadounidense', ésta fue enmarcada por la internalización de la agenda derechista del libre mercado en la educación australiana abarcando: esquemas empresariales estilo E.E.U.U. 'Adopta una escuela'; el aparentar estar de acuerdo con el pensamiento crítico; y la adopción irrestricta de la ideología del capitalismo tardío en la educación, abogado por grupos tales como El Comité para el Desarrollo Económico de Australia (CEDA), que representa empresas multinacionales estadounidenses como Honeywell, Ford, Caltex y GMH, y otras como Shell, AMP, Kodak y Banco ANZ, entre otras.[90] Las condiciones previas creadas entre los administradores del sistema educativo vía una historia de intervenciones estratégicas y opulentas USIS, en el proceso de construir el Currículum de historia, fueron suficientes para legitimar su oposición a que *Nuestra América*—Latinoamérica y el Caribe—fuera incorporada en el currículum en términos iguales a su vecino imperial.

Paradójicamente, la Americanización del currículum de historia llevada a cabo en las últimas revisiones (2000) ha significado su anti Latinomericanización. Mientras las revisiones del currículum de historia para los dos últimos cursos de la educación secundaria (1986 y 1993) permitieron el estudio optativo comparativo de Cuba y China como dos "Revoluciones", esta opción ha desaparecido en la última revisión. En su lugar, se puede elegir a Nicaragua y Cuba de una lista de seis crisis de la Guerra Fría (reconstruyendo ambas de revoluciones no alineadas a sitios de roce en la Guerra Fría), como una de once sub-secciones, en una opción que contiene cinco variantes, entre siete opciones, de las cuales sólo se puede elegir una en el área de Estudios Internacionales sobre Paz y Conflicto.[91]

---

90. Lee, P., "The Barbarians on the Move, or The Dismantling of Education", *Independent Education*, Vol. 15, Nº 3 (1985), págs. 10-17.

91. Board of Senior School Studies, *Modern History Syllabuses*, Sydney, Board of Studies, 1986 (re-editados en 1991), págs. 38-42; Board of Studies, *Modern History Syllabus*, Sydney, Board of Studies, 1993, págs. 48-52; Board of Studies, *Modern History Syllabus*, Sydney, Board of Studies NSW, 1999,

Matemáticamente— y mientras el castellano está a punto de superar el inglés como primer idioma de los Estados Unidos—así se reduce la probabilidad de que un estudiante elija a un tópico Latinoamericano *desde una en ocho en 1992 a menos de una en mil al comienzo del nuevo milenio.*

¿Influencia Cultural o Imperialismo Cultural?

> La USIS en Australia completó una evaluación del Programa de Libros Esenciales para los las Bibliotecas Universitarias ... Algunas de las instituciones más recientes han sido incluidas en el programa. En todos los casos el otorgamiento de libros fue hecho a la medida de Estudios Americanos ... Conjuntos de dos publicaciones USIS por clase han sido distribuidos a todas las escuelas secundarias en todos los estados en colaboración con el Departamentos de Educación de cada estado. Debido a que los profesores tienen una amplia gama de opciones en las clases de los dos últimos años de la secundaria, la provisión de estos conjuntos mejorará a los Estudios Americanos, especialmente dado que el acceso a tales materiales frecuentemente determina el énfasis curricular.
>
> —USIS Canberra, memorándum interno, 1972.

El fenómeno histórico del imperialismo cultural se remonta hacia los inicios de los Imperios Egipcio, Romano, la civilización cartaginesa y griega. La dominación política y cultural de los territorios dominados requería—según Gramsci—hegemonía cultural.[92] Los análisis contemporáneos del imperialismo cultural a partir de Gramsci y el peruano José Carlos Mariátegui y luego endeudados al trabajo del trinidense C. L. R. James; Ana Pizarro y Paulo Freire en Chile; el filósofo mexicano Leopoldo Zea; extendiéndose a través de Edward Said en la inversión Fanonista Ching-Liang—*Piel Blanca, Máscara Negra*—o la obra pionera *Cómo Leer al Pato Donald* escrita por Dorfman y Mattelart; han agregado nuevas dimensiones para el público conocimiento de las en operaciones interconectadas entre cultura e imperialismo. No es un accidente geopolítico el que muchos de estos trabajos

---

págs. 55, 60-1.

92. Forgacs, D. y Nowell-Smith, G. (eds.), *Antonio Gramsci: Selections from Cultural Writings*, Londres, Lawrence and Wishart, 1985, págs. 88, 164-5, 172-3.

provengan de América Latina, y que sólo después hayan sido "descubiertos" por el Occidente.[93] Un ilustrativo ejemplo deriva de una investigación de las prácticas de la transmisión cultural de la clase media inmigrante sur este asiático quienes se establecieron en Australia durante o después de la Guerra de Vietnam.

En 1985, una "escritora multicultural" contratada por el Consejo de Australia (órgano gubernamental a cargo de patrocinar las artes) condujo una serie de investigaciones en escuelas estatales con alta presencia de estudiantes Indochinos, en el sur-oeste de Sydney. La misión de su proyecto—"La influencia de Guerra en la educación de niños vietnamitas"—era la de investigar e informar las concepciones de los estudiantes vietnamitas sobre su propio folklore y mitología según se expresaron en historia orales. Estas constituyeron una investigación original en la historia cultural desde el sitio de una de las luchas anticolonialistas más feroces del siglo XX. La autora vietnamita de esta investigación fue un simpatizante de la política internacional de los Estados Unidos en su tierra natal. El estudio reveló que la mayoría de los estudiantes sabían muy poco o nada de sus propias tradiciones folclóricas a pesar de sus interacciones con sus padres y abuelos. Sin embargo, fueron capaces de relatar libremente las aventuras del ratón Mickey, las hazañas del Pato Donald y los méritos de Coca-Cola y McDonald's.[94]

En los países de habla inglesa, el discurso neoliberal ha

---

93. Ver por ejemplo Zea, L., *Convergencia y Especificidad de los Valores Culturales en América Latina y el Caribe*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, pássim; Rivano, J., *El Punto de Vista de la Miseria*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 1965; Milner, A., *Cultural Materialism*, Melbourne, Melbourne University Press, 1993; Freire, P., *Cultural Action for Freedom*, Ringwood, Penguin, 1972; Pizarro, A., "Cultura y Prospectiva: El Imaginario de Futuro en la Cultura Latinoamericana", en Martner, G. (ed.), *Diseños para el Cambio: Modelos Socioculturales*, Caracas, Editorial Nueva Sociedad, 1987; y Tomlinson, J., *Cultural Imperialism: A Critical Introduction*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1991.

94. Uyen Loewald, escritor asociada, Consejo de Australia, entrevista con el autor, c. julio de 1985; Loewald a Austin, c. 1 de septiembre de 1985. Este estudio se llevó a cabo en escuelas secundarias en los barios populares del sur oeste de Sydney durante 1985. Ver también "'A place in the world': The Language in Learning program and the Intensive Language Unit at Cabramatta High School", en Kalantzis, M. et al., *Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access*, Londres, Falmer, 1990.

permeado la re-configuración de todos los currículum a partir de los años de 1980. Estos países han seguido el denominado "currículum basado en resultados", cuyo autor William Spady fue el profeta de "Nación en Riesgo", política educativa de Ronald Reagan. Spady re-inventó la medición en la educación como eje central de la denominada "restauración conservadora cultural".[95] A través de su intervención directa en las políticas educativas nacionales temprano en los años 1990, empresarios y banqueros lograron presionar para que los currículum escolares y universitarios se vincularan aún más estrechamente a las exigencias del capital global.[96]

Por ejemplo, en el caso australiano se convirtió la profundización de la "identidad global" de los estudiantes en una meta del currículum de historia en la escuela secundaria para 1999.[97] A la par, se propuso examinar a los estudiantes de Historia a fines de su año pre-universitario mediante una prueba de selección múltiple, eliminando la intervención de los profesores como examinadores y remplazándolos por computadores. En este contexto las luchas sobre la exclusión/inclusión de Latinoamérica y el Caribe en el currículum, y la nomenclatura oficial para el imperialismo cultural, se muestran como interrelacionadas. Las interpretaciones potenciales de sus objetos de estudio dotan a la historia latinoamericana con un desafío al discurso globalizante suficientemente latente como para provocar una pronta corriente opositora conservadora a su inclusión. Vinculado de manera cercana a ésta lucha política ha sido el triunfo del eufemismo oficial—"influencia cultural"—para la representación del imperialismo cultural en el meollo del nuevo programa, y sus implicaciones para las opciones.

La influencia cultural británica en Australia permanecía hasta el año 1945. Luego de la Segunda Guerra Mundial resurgió

---

95. Ver Anon., "Schools Pushed to Restructure around Outcomes", y "Ready to Learn: National Goal evokes both Hopes and Fears", *Update* (Association for Supervision and Curriculum Development, USA), Vol. 34, Nº 10 (1992), págs. 1-4; and I. Shor, *Culture Wars: School and society in the Conservative Restoration, 1969-1984*, Nueva York, Methuen, 1986, passim.

96. Wexler, P., "Educational Corporatism and its Counterposes", *Arena*, N° 2 (1993/94), págs. 175-94.

97. NSW Board of Studies, *History Syllabus, Stages 4-5*, Sydney, NSW Board of Studies, 1999, pág. 5.

como deudor, mientras que Washington emergió como acreedor. Esto anunció una era de significativa y totalizadora influencia cultural estadounidense, acompañada de su consolidación en el rol de potencia económica dominante. Un ejemplo de esto es que el costo de la producción de una hora de drama televisivo australiano es (EE.UU) $75.000; en cambio una hora de drama importado de los EE.UU es 90% más económico a $5.000.[98] La axiomática preocupación capitalista por las ganancias asegura que la opción nacional (conteniendo al menos la potencial de una cultura autóctona) sea poco viable enfrentada por el bajo precio de lo importado.

Como muestra de esta influencia en la Oceanía, la imposición en 1992 por parte del Ministerio de Educación en Nueva Gales del Sur de "influencia cultural" por sobre el "imperialismo cultural" en los primeros años secundarios, estaba respondiendo a la misma coyuntura de fuerzas que la construcción original había intentado de someter al escrutinio de los estudiantes. Dada la combinación de la consistente desinformación de la media o su marginalización del tema[99], la sofocante atmósfera conservadora en las escuelas, y las señales transmitidas por la noción *influencia cultural* contrastada con *imperialismo cultural*, requiere por cierto a un profesor de historia bien informado para interpretar las actuales construcciones como una invitación desafiante a domesticar la cultura de Coca-Cola.[100] En tales coyunturas históricas, los docentes tienden a echarse atrás en "ese nudo de crímenes, disparates, vistas gordas y coincidencias los cuales—para el más convencionalista—pasan por el nombre de tradición."[101] La búsqueda de esta racionalización del imperialismo cultural por partes de historiadores derechistas de todas las edades continúa la tradición de historiografía británica que asegura la promoción de todo

---

98. Del programa de la Comisión Emisora Australiana (ABC) "Attitudes", 7 de abril de 1993.

99. McGuiness, P. P, "Big Brother writes the Syllabus", *The Weekend Australian*, 17-18 de agosto de 1991, pág. 2; Burney, L., "Frontier Violence Revisited", Letters to the Editor, *The Australian*, 26 de agosto de 1991, pág. 12.

100. El número de las investigaciones académicas en este terreno es muy amplio; ver entre otras Williams, R., *Problems in Materialism and Culture*, Londres, New Left Books, 1980; y Barrett, M. et al (eds.), *Ideology and Cultural Production*, Londres, Croom Helm, 1979.

101. Eagleton, T. "The Crisis of Contemporary Culture", *New Left Review*, Nº 196 (1992); pág. 29.

aquello que es blanco, occidental y masculino.[102]

Vale contrastar las tendencias curriculares en la Oceanía con las revisiones drásticas de currículum en California, poco conocidas, iniciadas en 1989 y sincronizadas discretamente con las administraciones de Reagan y George Bush padre. Como un presagio de la insurrección negra en Los Angeles, el Comité Winston, basado en la Universidad de California, Los Angeles, había comenzado a promover una educación en Historia "que enfatizó las revoluciones súbitas, además de los cambios de largo plazo", alentando por ejemplo "el estudio de la temprana Revolución Industrial como un desarrollo que involucró inter-relaciones económicas mundiales, en vez de meramente convertirse en otro tema en la Historia de Inglaterra". Además, "no alentó a los profesores a embarcarse en una búsqueda para las esencias eternas de civilizaciones específicas". Los estándares del currículum serían multiculturales e inclusivos, evitando la jerarquía tradicional de culturas que "seguramente guiaría a la exaltación divisoria sobre que civilización habría sido el mayor éxito moral, o cual ocuparía el primer lugar en un alcance cultural predeterminado."[103] Este nuevo currículum fue sometido a un fuerte ataque por parte de la Derecha Moral, que le acusó de la rectitud política y multiculturalismo extravagante. Uno de sus principales acusadores, el "bien de la CIA" y "gasfitero Watergate" Charles Colson, se había calificado previamente de un "fanático antiliberal, antiprensa, pégales-en-las-pelotas y porta estandarte de Nixon."[104]

En 1992 el presidente estadounidense George Bush inauguró el Centro Australiano para Estudios Americanos

---

102. Ver Gray, R. "History", en Pateman, T. (ed.), *Counter Course*, Ringwood, Penguin, 1972.

103. Dunn, R., "A History of the History Standards: The Making of a Controversy of Historic Proportions", *UCLA Magazine*, Vol. 6, Nº 4 (1995), págs. 32-5. Como expresión principal del conflicto racial estadounidense desde los alborotos en Watts, Los Angeles en los años 1960, la insurrección negra de 1992 en Los Angeles—bajo la nariz del Comité Winston—quizás habría enfocado sus reflexiones sobre el rol de la Historia inclusiva en la construcción de una sociedad no elitista y anti racista: ver por ejemplo Nicholls, R., "A Riot of an Election: Turmoil in the USA", *Arena*, Nº 99/100 (1992), págs. 155-63; y Davis, M., "Who killed LA? A Political Autopsy", *New Left Review*, Nº 197 (1993), págs. 3-28.

104. Ranelagh, *The Agency*, pág. 804.

(ACAS), proyecto multimillonario en la Universidad de Sydney, siendo—igual a su propio Departamento de Historia—el hogar de constante apoyo a la posición de la USIS. Los fondos son canalizados a través de la USIA al centro, deseoso de expandir las relaciones australianas-estadounidenses en áreas de negocios, finanzas, comercio, la academia, cultura y relaciones militares-estratégicas.[105] La inauguración del centro ACAS marcó un cambio en la política cultural invasora de Reagan, por una indirecta colonización. Esta estrategia requiere la transferencia de los costos de la propulsión de la hegemonía estadounidense a las instituciones y corporaciones australianas. En esta nueva y alta etapa conservadora, la descentralización de la dominación mundial se ha transformado en necesaria económicamente para la metrópoli, y practicable en las condiciones neoconservadoras ascendentes.

Los procesos que moldean el currículum de historia en el mundo de habla inglesa son complejos, y requieren de análisis y respuesta más allá de los límites de esta investigación. Pero los argumentos presentados anteriormente subrayan la clara relación entre la USIS y los aparatos estatales educativos, además el profundo poder económico poseído por tales organizaciones como la USIS y sus agencias e instituciones como la CIA. El ejercicio de ese poder actualmente en manos de cerrados círculos elitistas lejos del escrutinio público se ha tornado un elemento esencial en la capacidad de la USIS en mantener discursos misóginos, racistas, patriarcales y capitalistas en el desarrollo e implementación de los currículum. Las prácticas de los Ministerios de Educación que respondan más a las empresas multinacionales que a los procesos consultivos democráticos, deberán someterse al escrutinio público. Ceder esta lucha al capitalismo global, y al rol sustantivo de la USIS en promover las prácticas autoreferentes del imperialismo cultural, aseguran solamente la entrega de un currículum exclusivista, íntegramente monocultural e intelectualmente anestésico, el cual podría precipitar a nivel educativo—irónicamente—“el fin de la historia.”

---

105. “New Era for American Studies in Australia”, *The Gazette*, Universidad de Sydney (marzo de 1992).

IV

Hegemonía Cultural y Educación Superior: El Caso de la Formación Humanística en Cuba

Gerardo Ramos Serpa, Edith González Palmira,
Haydée Acosta Morales y Raysa Fuentes de Armas.[1]

La etapa contemporánea de desarrollo del capitalismo mundial asume su forma imperialista actual a través de la globalización, que garantiza el predominio de los países más desarrollados, y dentro de ellos, de las minorías elitistas privilegiadas dominantes, sobre el resto de los países subdesarrollados en cualquier latitud de la llamada aldea global. El supuesto desarrollo de los mal calificados "países desarrollados" existe y se reproduce sólo como condición de instaurar los esquemas económicos de explotación imperialista a nivel mundial, a través del modelo neoliberal.[2]

En este trabajo, se entiende la cultura en un sentido

---

1. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Matanzas, Cuba.

2. Para los conceptos ver, por ejemplo, Brenner, Robert, *Turbulencias en la Economía Mundial*, Santiago de Chile, CENDA, Ediciones LOM, 1999 (importante obra marxista sobre la historia económica mundial post 1945); Katz, Claudio, "Desequilibrios y Antagonismos de la Mundialización" en *Realidad Económica*, Nº 178 (2001), Buenos Aires; Katz, Claudio, "The *Manifesto* and Globalization", en *Latin American Perspectives*, Vol. 28, Nº 6 (2001), págs. 5-16; Cademártori, José, "Cambiar las Políticas para Erradicar la Pobreza", ponencia para la Cumbre sobre Deuda Social e Integración, organizada por el Grupo Parlamentario Venezolano del Parlamento Latinoamericano; Caracas, 10-13 de Julio, 2001.

gramsciano: vale decir, no sólo desde el punto de vista de lo estético o artístico, sino también a "la organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia conquistada, de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus deberes y derechos."[3] Entonces, el fin de la hegemonía cultural auténtica sería lograr la influencia de la clase dominante sobre el individuo en su totalidad como sujeto social, a través de lo político, lo cognoscitivo, lo tecnológico, lo ético, lo estético, lo jurídico, las costumbres, el folclore y las tradiciones; además de las relaciones familiares, raciales, y de género, entre otras de este tipo.

Es decir, el mal llamado "desarrollo" necesita del subdesarrollo, pero ello no puede mantenerse sólo a través de medios económicos lo que exige además del empleo de la coerción impositiva, también de la anuencia y cooperación más o menos consciente de los proveedores de ese desarrollo. Es entonces cuando se establece la hegemonía cultural. Por lo general la hegemonía capitalista se interpreta como una relación que expresa el prevalecer , el predominio, la imposición y dominación de una parte respecto a las restantes, que le permite hacer valer sus normas y exigencias, lo que evidencia una relación de poder entre dominados y dominantes.

Según nuestra apreciación, el ejercicio de la hegemonía—esto es, la dirección basada fundamentalmente en el consenso y que se complementa con la dominación coercitiva—es una función inalienable de la clase dominante (nacional e internacional) o de aquella clase que aspira responsable y consecuentemente a subvertir un poder dado. No obstante, la naturaleza esencial del régimen capitalista, y su carácter contradictorio, hacen que el ejercicio de la función hegemónica se realice siempre en el marco y persiguiendo los fines de la

---

3. Gramsci, Antonio, *Antología*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1973, pág. 15.

dominación. Pero necesita paliar o suavizar el alcance de tal objetivo a través de formas no tan arbitrariamente contrapuestas ni impositivas.

Ello está condicionado no tanto por las buenas intenciones de la clase burguesa, sino por un lado, por el recrudecimiento objetivo de la explotación capitalista y los niveles ya prácticamente inadmisibles de atentado contra la subsistencia de la humanidad, en sus condiciones más elementales. Por otro lado, está condicionado por el aumento de la conciencia y las acciones de liberación de las mayorías que cada vez más se oponen a esa situación, y la tratan de transformar.

En este sentido la hegemonía cultural expresa la dirección por parte de la clase dominante de los procesos sociales, en el plano superestructural; es decir, a través de las diferentes formas de conciencia, instituciones, relaciones, mecanismos y vías de las diversas esferas de la vida social que se levantan sobre una base económica determinada. La peculiaridad de la hegemonía cultural imperialista se distingue porque su resultado no es hacer a los pueblos más plenos, humanos y realizados sino todo lo contrario: limitar y desvirtuar la naturaleza esencial de los mismos, por lo que más que una hegemonía de la cultura, en realidad se realiza como una hegemonía de la anticultura.

En este contexto lo educativo ocupa un lugar destacado. La educación constituye uno de los fundamentales aparatos de hegemonía con que cuenta la clase dominante. A través de ella la sociedad modela al tipo de hombre que desea prefigurar y que deberá enfrentar los retos y futuros desenvolvimientos de dicha sociedad. Pero en tanto que fenómeno social, la educación está permeada por un carácter de clase que deja su impronta en las funciones y características de la propia educación y del tipo de

hombre que resultará del proceso educativo.[4]

En contraste con la educación verdadera y genuinamente humana, que debe perseguir como fin "crear los presupuestos para la superación de la sociedad actual, a través del conocimiento de las contradicciones existentes y el logro de un genuino sentido de historicidad"[5], la hegemonía cultural imperialista tergiversa el papel real de la educación y lo convierte en medio para conformar a los hombres de modo tal que los mismos participen en el consenso del tipo de sociedad que le interesa a las minorías en el poder.

La educación como medio de la hegemonía cultural imperialista, se encuentra influenciada por factores tales como: las políticas educativas, la orientación de los recursos financieros, los sistemas de ingresos, los costos educativos, la composición racial y de género, los mecanismos de administración y dirección de las instituciones educacionales, los enfoques e interpretaciones científico-pedagógicos que predominen, los diseños curriculares, los vínculos de la escuela con el sector productivo, las comunidades sociales y en general con toda la práctica social.

Un lugar singular ocupa en el sistema educativo la educación superior; tanto por su peculiar trascendencia e

---

4. En relación al carácter clasista de la educación en América Latina, ver por ejemplo Puiggrós, A., *Imperialismo y Educación en América Latina*, México D.F., Nueva Imagen, 1980, pássim; Somoza Rodríguez, M., "Una Mirada Vigilante. Educación del Ciudadano y Hegemonía en Argentina (1946-1955)", en Cucuzza, H. (ed.), *Estudios de Historia de la Educación durante el Primer Peronismo: 1943-1955*, Luján (Argentina), Editorial Los Libros del Riel, 1997, págs. 115-148; Godoy Urrutia, C., *Educación y Política*, Santiago de Chile, Ediciones Tierra y Escuela, 1959; Torres, C. A. (ed.), *Ensayos sobre la Educación de los Adultos en América Latina*, México D.F., Centro de Estudios Educativos, 1982; y *Education and Social Change in Latin America*, Melbourne, James Nicholas, 1995.

5. Boroccoli, Angelo, *Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía*, México D.F., Editorial Nueva Imagen, 1977, pág. 161.

influencia sobre el perfeccionamiento y el devenir de la sociedad, como, por ser la universidad un instrumento de la hegemonía, al ser también escuela de la clase dirigente. Para lograrlo, dicha clase utiliza todos los medios a su alcance y entre ellos el de los currículos de estudio y de los componentes de la formación profesional, donde ocupa un lugar relevante la formación humanística que en la misma se ofrece. Por ello, a continuación caracterizaremos este aspecto en detalle.

Nos parece necesario apuntar que cuando hablamos aquí de formación humanística del profesional universitario nos referimos a aquella curricularmente organizada en una institución de educación superior, diferenciándola de aquella otra que por las vías del medio social, de las vivencias del sujeto, de sus relaciones sociales, de sus estudios y conocimientos adquiridos fuera de la escuela, la familia, de la propaganda y los medios de comunicación, de las organizaciones e instituciones sociales no educativas, que entre otras, él recibe y conforma. En este sentido la formación humanística posee diversas acepciones o modos de concebirla. En unos casos se entiende como el estudio de las lenguas y letras clásicas, en otros como el cultivo del mundo interior del hombre unido al campo de conocimientos sobre la vida del mismo en la naturaleza y la sociedad, y en un tercero como el saber universal y la erudición culta permeada por un ideal humanista.

En nuestra opinión, la formación humanística representa la elaboración y la apropiación por parte del sujeto a través de la vida curricular, de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos. Ellos hacen que la misma posea un sistema de componentes cosmovisivos, económicos, políticos, intelectuales, éticos, estéticos y patriótico-nacionales que se nutren y establecen a partir de las más diversas disciplinas científicas acerca del hombre y de la sociedad, tales como la filosofía, la economía, la sociología, la politología, la jurisprudencia, la lógica, la epistemología, la ética, la estética, la

psicología, la pedagogía y la historia, entre otras.

Ello evidencia que la cuestión central de la formación humanística a nivel universitario no reside en la mayor o menor cantidad de disciplinas, asignaturas o materias que de este campo se impartan en el tiempo a ellas dedicadas en el conjunto de la formación del profesional, ni si las carreras de este perfil son más o menos numerosas en el contexto universitario. De lo que se trata es de lograr la conformación de esta visión sistémica, esencial y funcional, que le sirva de fundamento al profesional para la comprensión de la realidad y su transformación.

Por supuesto que ello tendrá sus especificidades tanto para las carreras no humanísticas como para las humanísticas, en dependencia de los perfiles, objetivos y problemas profesionales a enfrentar en cada caso. Nos interesa insistir aquí en el lugar y papel de formación humanística, precisamente, de las carreras no humanísticas, ya que el interés esencial consiste en alcanzar y potenciar la propia humanización de la formación del profesional. Lo anterior supone también una acepción estrecha de la formación humanística, referido aquella que opera al interior del ciclo de asignaturas propiamente humanísticas; y una acepción más amplia, que abarca a todo el proceso de formación del profesional en sus diferentes campos y direcciones.

La formación humanística del profesional, en sentido amplio, debe abarcar y permear todo el curso científico—teórico y lógico—pedagógico de humanización de los objetivos, los contenidos, los métodos y las formas de la enseñanza, con la consiguiente individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquí que no hay nada peor que una formación humanística abstracta, ahistórica e inmutable, que pretenda ser válida para todos los tiempos y encontrarse descontaminada de posiciones e intereses específicos, a la vez que se proponga ofrecer juicios definitivos acerca de todo lo humano y lo divino.

A partir de lo señalado podemos destacar, entre las

diversas funciones que debe desempeñar la formación humanística, algunas que consideramos básicas o fundamentales:

• *Función de formación económica:* permite una comprensión de las leyes del devenir económico de la sociedad, tanto en lo referido a la micro y la macroeconomía, así como en el plano nacional e internacional.

• *Función de formación política:* ofrece una explicación de la existencia e incidencia de las clases sociales y de sus intereses en la dinámica social, así como de los mecanismos, organizaciones e instituciones en los que ello plasma y sustenta.

• *Función de formación intelectual:* caracteriza las regularidades generales del proceso cognoscitivo y propicia el establecimiento de habilidades lógicas para el razonamiento, la demostración, la autorreflexión y la realización del carácter más plenamente consciente de la capacidad de pensar.

• *Función de formación ética:* contribuye a la elaboración y asimilación de las normas y patrones de conducta que regulan las relaciones de los hombres en la sociedad, inculcando un sistema de valores humano-universales al accionar del sujeto.

• *Función de formación estética:* esclarece una concepción científicamente argumentada acerca de lo bello y de sus parámetros, participando en la conformación de capacidades para la creación y la percepción estética de la realidad.

• *Función de formación patriótico-nacional:* favorece la elaboración del sentimiento y la autoconciencia de pertenencia e identidad nacional, sobre la base de las tradiciones y valores históricos, sociales y culturales del país.

• *Función de concepción del mundo:* permite la estructuración consciente en un nivel teórico de las coordenadas y principios directrices más generales de la actividad social del individuo,

mediante una visión integral de conjunto acerca del hombre, la realidad y la activa relación entre ambos.

De lo anterior se desprende que la formación humanística no puede ser aditamento externo, posteriormente añadido, ni puede ser aceptada por simple predilección, pasatiempo o inútil deseo de ilustración, sino que ella constituye un momento consustancial de la formación integral del profesional y del propio sujeto, como medio catalizador para propiciar y reafirmar su grado de socialización.

Lo dicho no significa que tales funciones que hemos caracterizado se realicen única y exclusivamente a través de la formación humanística del profesional. De lo que se trata es de que ésta facilita; optimiza; racionaliza; teoriza y fundamenta la misma. Lo anterior evidencia la trascendencia de esta formación y su influencia en el mantenimiento o la subversión de un orden social determinado. Por lo tanto, ella constituye un importante instrumento para la hegemonía cultural de una clase social.

En el caso de la hegemonía cultural imperialista, la misma se propone deformar, desnaturalizar y/o limitar la adecuada concepción e implementación de la formación humanística del profesional universitario. A tono con ello consideramos que entre las deformaciones y limitaciones que están presentes en la formación humanística que es utilizada como instrumento hegemónico cultural de la clase burguesa dominante se encuentran las siguientes:

• Visión historiográfica de la dinámica social, presentando a ésta como simple sucesión cronológica de etapas y sucesos. Con ello se asume una posición externa, no comprometida con lo ocurrido ni con lo actual, evadiéndose el establecimiento de ellas conducen a la situación del presente.

• Presentación descriptiva de los hechos sociales, preocupada por mostrar en todos sus detalles cada acontecimiento, pero sin

indagar en sus causas diversas y contradictorias. Con ello se alcanza, cuando más, el ofrecimiento de un bagaje informativo y una instrucción ilustrativa que no trasciende de la mera contemplación de la situación y no promueve efectivamente su transformación.

• Exposición basada en la selección de diversos puntos de vistas, usualmente de reconocidas autoridades en los campos abordados. Bajo la aparente y pretendida amplitud de ópticas y actualidad de criterios se conforma, en realidad, una concepción no sistémica de una lógica objetiva estructuradora, que brinda un enfoque científicamente incoherente e incapaz de orientar eficaz y racionalmente la actividad intelectual y práctica en esta esfera.

Tales rasgos, sin ser por supuesto los únicos, pueden aparecer de manera relativamente autónoma o en forma de diversas combinaciones en las diferentes variantes de realización de la formación humanística. Lo anterior ha conducido, entre otras cuestiones, a que dicha formación presente en numerosas ocasiones un atraso teórico relativo con respecto a las situaciones y problemas de la práctica histórica del momento; una incapacidad para explicar y preveer el curso de los acontecimientos y procesos; una inviabilidad funcional para incidir eficazmente en el cambio del entorno; y por tanto, un descrédito de su valor o una pérdida de su significación.

Variados son los factores que en ello pueden incidir. Sin pretender agotar su espectro, mencionaremos entre los que nos parece más determinantes: la separación de la teoría y la práctica en el modo de concebir y realizar la formación humanística del profesional universitario; la tergiversación o incomprensión de la naturaleza esencial y las funciones de la misma; además de la influencia negativa, consciente o no, y la manipulación de dicha formación por parte de sectores sociales objetivamente no progresistas.

La ausencia o la inadecuada realización de la formación

humanística del profesional de nivel superior influye de modo relevante en la distorsión de la configuración multilateral de su personalidad, en la limitada maduración de su natural condición humana y social, en la reducción de eficiencia de su labor profesional y en el empobrecimiento de sus aptitudes para insertarse como sujeto activo en la vida social, entre otros aspectos. Por ello es que existe una estrecha interdependencia entre el necesario enfrentamiento al subdesarrollo, la formación humanística del profesional y las aspiraciones a la excelencia académica de las instituciones universitarias cubanas.

Profundizando en la situación actual y las perspectivas de la realidad social que presenta ante los países subdesarrollados, la Comisión del Sur de manera precisa planteó: "Los pueblos del Sur deben liberarse con sus propios esfuerzos de la pobreza, el subdesarrollo y la dependencia, y conseguir el control de sus economías, y de sus políticas. La historia demuestra que nunca se renuncia a la dominación de forma voluntaria, sino que lo que pone fin es la acción autónoma de los dominados."[6] La formación humanística está llamada hoy a potenciar esos esfuerzos, a contribuir a fundamentar científicamente ese control y a concientizar y orientar esa acción autónoma.

"A las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación",[7] decía el ilustre filósofo y pedagogo J. J. Rousseau. Pero la educación sin adecuada formación humanística bien pudiera, más que enderezar el tronco, retorcerlo, corriéndose el riesgo de que hasta fuese quebrado.

La cientificidad y eficacia de la formación humanística del profesional debe encontrarse permanentemente oscilando entre el mundo cambiante y el cambio del mundo. Ello significa que la

---

6. Comisión del Sur, *Desafío para el Sur*, México D.F. , Fondo de Cultura Económica, 1991, pág. 18.
7. Rousseau, Jean Jacques, *El Contrato Social*, Madrid, Espasa Calpe, 1972, pág. 2.

misma debe seguir atentamente las transformaciones del mundo que rodea al hombre, reproducirlas, explicarlas y preverlas. Pero la formación humanística que solamente aspire a contemplar la realidad desde el tranquilo asiento del aula y considere cumplido su papel con sólo constatar, describir y explicar los cambios de la realidad, podría a lo sumo ocupar un lugar en la historia de los sistemas educativos, pero no en la de las obras humanas imperecederas. Sería como una fotografía que captara la imagen detenida de dicho mundo en un momento dado, pero que irremisiblemente perderá los tintes, las tonalidades y los rasgos que con el tiempo acompañan el deterioro de cualquier fotografía, por buena que ella fuese en el instante en que se hizo.

Para evitar esto, la formación humanística no tiene otra alternativa que recurrir a ese peculiar y de calidad "fijador" que es, precisamente, el cambio del mundo. Esto es, la interacción con el mismo a partir de los intereses de la mayoría progresista y a través de los objetivos profesionales y sociales compartidos. De este modo, constantemente se iría contrastando, ajustando y rehaciendo el quehacer educativo científico-humanístico con las exigencias del conocimiento y de la transformación de la realidad.

El mundo cambiante y el cambio del mundo vendrían a ser como ejes o coordenadas de cientificidad y de valorización auténticamente humana que impedirían los desvaríos del metodologismo, la vacuidad y la información intrascendente e inútil de que debe librarse la formación humanística. Sabemos que la realidad educativa actual aún está lejos de satisfacer tales requerimientos. Pero como dijera Mario Benedetti, "cuando una sociedad necesita un avance urgente, todo avance lento pasa a ser retroceso".[8]

Realizar sin demoras los cambios necesarios en la

---

8. Benedetti, Mario, "La Cultura del Hombre de Acción y la Creación Intelectual", en González Casanova, P. (comp.), *Cultura y Creación Intelectual en América Latina*, México D. F., Editorial Siglo XXI, 1984.

formación humanística del profesional hoy en día constituye un reto y un deber inaludible de aquellos que nos ocupamos de esta esfera para con nuestras sociedades y su mañana. Con ello, la formación humanística del profesional ocupa su lugar propio y desempeña su función intransferible de extraer, como solicitara Martí, "de cada tema su lección humana."[9]

9. Martí, José, *Ideario Pedagógico*, La Habana, Imprenta Nacional de Cuba, 1961, pág. 209.

V

Educación y Dictadura en Argentina: 1976-1983

Carolina Kaufmann[1]

En Argentina, durante la década del 1990, se publicaron un número substancial de trabajos que se ocuparon de describir el campo educacional argentino durante la dictadura militar, entre 1976 y 1983.[2] En una investigación previa, realizada junto a John

---

1. Profesora de Historia Social de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Paraná, Argentina. La investigación para realizar este capítulo fue financiada por el Departamento de Investigación en Ciencia de Tecnología y Capacitación de Recursos Humanos, UNER. La autora agradece y registra su especial aprecio por las detalladas sugerencias y preparación de Marisol Videla, Ximena Goecke, Viviana Ramírez y el editor.

2. Ver por ejemplo Escudee, C., *El Fracaso del Proyecto Argentino. Educación e Ideología*, Buenos Aires, Editorial Tesis, 1990; Filippa, N., *Educación Personalizada y Dictadura Militar en Argentina 1976-1983*, San Juan, Universidad Nacional San Juan, 1997; Kaufmann, C. et al., *Una Pedagogía de la Renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1982)*, Paraná, UNER, 1997; Kaufmann, C. et al., *Paternalismos Pedagógicos*, Rosario, Laborde, 1999; Laudano, C., *Las Mujeres en los Discursos Militares. Un Análisis Semiótico (1976-1983)*, La Plata, Universidad Nacional de la Plata, 1995; Puiggrós, A. et al. (comps.), *Historia de la Educación Iberoamericana*, Buenos Aires, Minno y Dávila, 1995; Puiggrós, A., *Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana*, Buenos Aires, Minno y Dávila, 1995; y Puiggrós, A., "Dictaduras y Utopías en la Historia Reciente de la Educación Argentina (1955-1983)", en Puiggrós, A. (ed.), *Historia de la Educación Argentina*, (Tomo VIII), Buenos Aires, Galerna, 1997.

Thomas,[3] hemos especificado algunas de las características de la estructura del sistema educacional argentino, en su historia más reciente y hasta comienzos del decenio de 1990. Nosotros consideramos que es imposible entender el sistema educacional argentino sin tomar en consideración la pesada herencia del autoritarismo fluctuante, la demagogia, y las dictaduras que han intervenido en la sociedad argentina durante su historia.

Emilio García Méndez, enfatiza el hecho de que a mediados del siglo XX emergen nuevas formas autoritarias en América Latina, que tienen como punto de referencia inicial el golpe de estado brasileño de 1964, que delineó nuevas formas de vinculación entre el Estado y la sociedad civil.[4] Como en aquél, las nuevas dictaduras militares presentaron a las fuerzas armadas como una institución alternativa frente al desorden civil, ofreciendo un proyecto diferente al de los regímenes liberales-democráticos de la región. Sus transformaciones, en lo económico, en la estructura institucional y en las técnicas de control social, fueron los elementos más importantes y novedosos de este período.

El "Proceso"[5]

El 24 de marzo de 1976 un nuevo golpe institucional se apoderaba del poder en Argentina.[6] Cuando la Junta de Comandantes, formada por el general Jorge R. Videla, el almirante Emilio

---

3. Thomas, J. et al., "The Education System of Argentina", en CORE, *Collected Original Resources in Education*, Vol. 17, N° 3, ficha 3, CO8, Carfax, Oxford, 1993.

4. García Méndez, Emilio, *Autoritarismo y Control Social. Argentina, Uruguay, Chile*, Buenos Aires, Hammurabi, 1987; cf. Cavarozzi, Marcelo, *Autoritarismo y Democracia (1955-1983)*, Buenos Aires, CEAL, 1992; Gustavo Roca, *Las Dictaduras Militares en el Cono Sur*, Buenos Aires, CID Editor, 1984.

5. Se sintetiza con el nombre de "Proceso" al autodenominado por los militares "Proceso de Reorganización Nacional" que abarcó los años 1976-1983.

6. Se remite el lector a la tabla Gobiernos Militares y Ministros de Educación en Argentina, 1976-1983, al final de este capítulo.

Massera y el brigadier Orlando R. Agosti, asumió el gobierno, lo hizo involucrando en él a las Fuerzas Armadas en forma institucional, y por tiempo indefinido. Esta última característica quedaba claramente en evidencia cuando los militares golpistas argentinos anunciaban que: "... el 'Proceso' no tiene plazos porque tiene sólo objetivos ...".[7]

La dictadura argentina que se iniciaba entonces, tal como lo señala Hugo Quiroga es, junto a la de 1966, una de las dos interrupciones militares sufridas por el país durante cuarenta y seis años de vida institucional—ciclo inaugurado con el golpe de 1930—que pueden ser consideradas dentro de los golpes llamados de "nuevo tipo".[8]

El "Proceso de Reorganización Nacional", también conocido como de "Reorganización Nacional", fue un intento de reformulación de toda la estructura productiva de la economía argentina, de acuerdo con un proyecto de acumulación diferente. La transformación pretendida, y en la cual el Estado asumía un "nuevo protagonismo", quedó en manos del entonces Ministro de Economía, Alfredo Martínez de Hoz. En relación a este reordenamiento que el poder hegemónico estaba produciendo se afirmaba:

> La trayectoria de la Argentina se ha modificado después del 24 de marzo de 1976. Pero esta transición significa un poco más que un simple cambio de gobierno: ella constituye la transformación de la estructura política y económica-social que fue del país

---

7. Palabras emitidas por el brigadier general Agosti con motivo de su retiro, citado por Troncoso, Óscar, *El proceso de reorganización nacional/3*, CEAL, Nº 242, Buenos Aires, 1988, pág.7.

8. Quiroga, Hugo, *El tiempo del "Proceso". Conflictos y coincidencias entre políticos y militares 1976-1983,* Fundación Ross, Rosario, Argentina, 1994.

durante casi 30 años.[9]

El nuevo bloque dominante, que alentaba esta transformación de la estructura política económica-social, puede caracterizarse como una alianza entre un estamento militar, las compañías transnacionales y el segmento nuclear de la burguesía nacional. En esta tríada, el estado burocrático autoritario, que involucra en forma institucional de las fuerzas armadas en un proyecto de acumulación dirigido por tecnócratas, está destinado a favorecer los intereses de la alta burguesía y de las corporaciones transnacionales. Como lo señalan Santiago Sigal e Isidoro Santi, el binomio militares/élite tecnocrática tenía, a pesar de sus diferencias y de sus conflictos internos, un proyecto común ante el caos económico y la amenaza popular: la reestructuración de la economía. Este proyecto debía destruir las antiguas identidades políticas o corporativas, " ... arguyendo la necesidad de recrear las bases de una nueva libertad individual de acuerdo a los cánones del neoconservadurismo."[10]

El "caos, la crisis, el desorden", en el cual parecía encontrarse sumido el país al momento del golpe: caos económico, crisis de las autoridades civiles, enfrentamientos sediciosos, el accionar de las organizaciones estatales clandestinas (Alianza Anticomunista Argentina o Triple A) y el accionar de las organizaciones revolucionarias, le otorgaron legitimidad al nuevo gobierno *de facto*, y junto a la presencia mítica de las fuerzas militares en el imaginario de la sociedad civil y de la sociedad política, crearon las condiciones favorables para la aceptación de este nuevo golpe de estado.

---

9. Martínez de la Hoz, Alfredo, citado en diario *La Nación*, Buenos Aires, Argentina, 23 Mayo 1997, pág. 12.

10. Sigal, Santiago y Santi, Isidoro, "El Discurso en el Régimen Autoritario. Un Estudio Comparativo", en Cheresky, I. y Chonchol, J. (comps.), *Crisis y Transformación de los Regímenes Autoritarios*, Buenos Aires, EUDEBA, Argentina, 1985, pág. 145.

La fuerza de legitimación de esta dictadura emergía, en consecuencia, del particular funcionamiento del sistema político del país, en el cual las fuerzas armadas son un elemento primordial en la trama del poder político. Es erróneo suponer que, únicamente, el uso de la fuerza y la violencia sostuvieron el golpe militar de 1976. La interrupción forzada y continua por parte de grupos o caudillos militares, amparados por importantes sectores civiles, ha terminado por construir en Argentina una aceptación "legitimada" de tales interrupciones de facto. Así pues lo señala Quiroga,[11] quien considera que la particular relación de civiles y militares fue sedimentando una cultura política que aceptó, en mayor o menor medida, la politización de las fuerzas armadas y la pretorización del sistema político.

El gobierno dictatorial pensaba que era "natural" y necesario "restablecer el orden", "reeducar" a la sociedad. La movilización popular debía ser controlada y detenida, la sociedad debía ser disciplinada para poder llevar adelante el verdadero plan político de la dictadura, el plan económico que daba razón de ser a la alianza entre los militares y la élite tecnocrática.

En este sentido, militares y los sectores de la sociedad civil adictos al régimen propiciaron el diagnóstico de una "sociedad [que] estaba enferma."[12] Esta metáfora permitía ya desde los comienzos del Proceso entrever las características grotescas que posteriormente tomaría las soluciones propuestas. Así fue como, consecuentemente, se implementó un plan integral de "curación"- represión de la sociedad argentina, de modo tal que este golpe militar profundizó la pretorización de la sociedad civil;[13] atacando indiscriminadamente al conjunto social y apuntando certeramente al sistema educativo en su totalidad.

---

11. Quiroga, Hugo et al. (eds.), *A Veinte Años del Golpe. Con Conciencia Democrática*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 1996.
12. Sobre la "sociedad enferma", puede verse Delich, Fernando, *Metáforas de la Sociedad Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 1986.
13. Quiroga, Hugo, *El tiempo*, 1994.

Uno de los objetivos básicos del golpe militar fue, pues, el de conformar un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirviera efectivamente a los objetivos del estado autoritario y consolidara los valores y aspiraciones culturales del "ser argentino". En otras palabras, que: restituyera los valores esenciales, que enfatizara el sentido de moralidad, integridad y eficiencia, propio de la sociedad argentina, que devolviera el orden, y la jerarquía al sistema educativo. De esta manera se esperaba que contribuyera a consolidar, a través de la limpieza ideológica y el adoctrinamiento, el mito oficial.[14] Había un pasado fundacional que debía ser restaurado porque en él se forjaron estos valores cuya vigencia quedaba fuera de todo cuestionamiento.[15] No se escatimaron esfuerzos para llevar adelante, desde lo educativo, el plan político de la dictadura.

Censura e Imposición Autoritaria

Como un caso testigo de la censura y coacción se destacan las listas de libros que fueron publicadas en los *Boletines* del Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe. Estas "Listas bibliográficas" permiten reconfirmar los registros de control diseñados por las autoridades del Ministerio de Educación. Se destaca entre ellas una guía temática donde se recuperaban datos aparecidos en los *Boletines* publicados durante los años 1980, 1981 y 1982, y que fue publicada en el mes de diciembre del año 1982 por el *Centro Provincial de Información Educativa*.

La información contenida en dichos boletines se enuncia

---

14. "Las prácticas discursivas comprenden la formulación de un *mito oficial* por parte de los que tienen el poder y la manipulación del poder normativo a través de campañas de adoctrinamiento, del control de los medios de comunicación, la educación, entre otros." Ver Corradi, Juan, "El método de destrucción. El terror en la Argentina", en Quiroga et al. (eds.), *A Veinte Años del Golpe*, pág. 90.

15. Sarlo, Beatriz, "Política, Ideología y Figuración Literaria", en Balderston, Daniel et al. (eds.), *Ficción y Política. La Narrativa Argentina durante el Proceso Militar*, Buenos Aires, Alianza Estudio, 1987.

en una guía estructurada a través de 55 descriptores presentados alfabéticamente; entre las cuales y a modo de ejemplo encontramos una enumeración informativa de "Libros Aprobados", "Libros Prohibidos" y "Libros Recomendados". El control estricto sobre la bibliografía circulante en los ámbitos educativos no hace más que dar cuenta del profundo proceso de adoctrinamiento[16] e ideologización al que fue sometido el sistema educativo. Esta coerción bibliográfica se dio en todos los niveles del sistema educativo, si bien se enfatizó con mayor fuerza en los niveles primario y secundario.

Por consiguiente, el proyecto educativo pensado y diseñado por las fuerzas autoritarias se manifestó a través de diversas dimensiones que se articulaban profundamente y que produjeron consecuencias que mediaron las prácticas y discursos pedagógicos, provocando lo que se conceptualizó como militarización del sistema educativo[17]. Se entiende por tal, al proceso de cerrazón dogmática y verticalismo autoritario instalado en el seno de la comunidad educativa a partir de la interrupción constitucional de 1976 hasta 1983.

Esta militarización de la educación comprendió no sólo la inclusión de militares en espacios tradicionalmente ocupados por civiles, sino también la introyección de actitudes autoritarias en prácticas escolares y pedagógicas. Así mismo incluye un

---

16. Se retoma el concepto de Theodore Moore: "... el adoctrinamiento es una forma de enseñanza en la que se intenta que ciertas creencias se acepten sin cuestionamientos, porque son verdades importantes e incuestionables o porque, por varias razones, se piensa que independientemente de que sean verdades o falsedades no deben ser cuestionadas... El adoctrinamiento es de índole típicamente irracional, en el sentido en que requiere que ciertas conclusiones permanezcan fuera del alcance del cuestionamiento crítico." Ver Moore, Theodore, *Introducción a la Filosofía de la Educación*, Editorial Trillas, México, 1992, pág. 64.

17. Ver Kaufmann, Carolina, "De libertades arrebatadas. Discurso pedagógico en la Argentina del 'Proceso'", *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, Año 8, Nº 16 (1997), págs. 64-69.

modelo académico y vincular verticalista extensivo a todos los niveles del sistema educativo. No admitió, fronteras ni niveles: desde la escuela primaria a la universidad[18] sufrieron sus múltiples efectos restrictivos. Sus connotaciones más profundas lograron permear y fisurar el tejido de la sociedad argentina durante y aún después de agotada la dictadura militar.

Algunos aspectos sobresalientes de entre aquellos que posibilitaron y consolidaron esta militarización fueron: la obstaculización del contacto de la comunidad y su problemática con el ámbito educacional; la restricción de los mecanismos de participación democrática entre los sujetos del proceso educativo; el distanciamiento y aislamiento institucional que profundizó las divisiones entre la cultura escolar y la cultura extraescolar; la transferencia por decreto de los servicios nacionales de educación básica a provincia[19]. Esto último evidentemente desmembró y

---

18. Si bien la militarización en el ámbito universitario se solidifica durante esta coyuntura histórica, encontramos antecedentes de la misma durante el gobierno de Ivanisevich (1974-1975), gestión en la cual también "desaparecen"carreras y se apostan efectivos policiales y militares en distintos edificios de la universidad. Paralelamente, "... se destruyen literalmente todos los locales que pertenecen a las distintas agrupaciones y se clausuran—a veces se tapian—los locales que pertenecieran al Centro de Estudiantes de cada Facultad. Hay casos como el de Ingeniería, donde se introduce una tanqueta al hall central de la Facultad." Ver Gómez, A., *No nos han vencido. Historia del Centro de Estudiantes de Derecho, UBA*, Buenos Aires, EUDEBA, 1995, pág. 125.

19. Entre 1976 y 1978, en el ámbito de las Asambleas del Consejo Federal de Educación, las provincias continuaron con la tónica de asegurarse ciertas condiciones mínimas para la realización de las transferencias, proceso éste que se había iniciado en 1955, y daba cuenta de las muchas tensiones que han constituído y constituyen el debate entre *centralismo y federalismo;* así como también del nuevo rol de subsiariedad que el Estado iba a asumir en relación a la educación en Argentina. El traspaso fue finalmente realizado en forma unilateral y adquirió fuerza decisiva cuando la medida fue impulsada desde el Ministerio de Economía. El Gobierno Nacional impuso la transferencia y la formalizó por medio de convenios obligatorios. En lugar del gradualismo recomendado por el Consejo Federal, la transferencia se realizó drásticamente y obligó a las provincias a hacerse cargo exclusivo del financiamiento de las 6.000 escuelas nacionales Aunque el argumento explícito haya sido el de lograr

desconcertó aún más a los perseguidos trabajadores de la educación, dificultando la capacidad de integración y articulación de quienes trabajaban en estos servicios en el sistema de educación primaria provincial, siendo éste uno entre los muchos aspectos negativos de la incidencia de la transferencia de los servicios de educación básica dentro del programa de descentralización.

Otros aspectos destacados de este proceso fueron: la imposición del modelo educativo personalista autoritario, y de un estilo de educación personalizada propio, en la formación y perfeccionamiento docente. Modelo éste que concibe al hombre como un ser formado por esencias eternas, simple receptor de verdades absolutas; la burocratización del sistema educativo en la búsqueda de mantener un sistema de control rígido, que se tradujo en medidas restrictivas y de vigilancia permanente. Los docentes se vieron desbordados por tareas burocráticas que debían cumplir, con el objetivo tácito de que todas las acciones quedaran documentadas por escrito. Siendo"orden y control" los imperativos categóricos supremos.

También se efectuó una persecución ideológica y física de infinidad de alumnos y docentes, que se tradujo en desapariciones, prohibiciones, normas rígidas de control del cuerpo (por ejemplo: largo de pelo restringido, medias de colores precisos, polleras de determinada longitud), así como en la inclusión de militares en

---

la descentralización y la calidad del servicio, lo concreto fue la disminución del peso que tenía en el presupuesto nacional el sostenimiento de la educación pública de nivel primario y pre-primario, porque se dejó a cargo de las transferencias, así lo establecieron las Leyes Nº 21.809 y Nº 21.810 de transferencia de los servicios pre-primarios y primarios a provincias y a la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y Territorio Nacional de Tierra del Fuego, y las Leyes Nº 22.367 y Nº 22.368 de transferencia de los establecimientos y unidades educativas de nivel primario de adultos a idénticas jurisdicciones que las anteriores. Ver Paviglianitti, Norma, *Neoconservadurismo y Educación. Un Debate Silenciado en la Argentina del 90*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990, pág. 46.

actividad ocupando cargos directivos en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. A modo de ejemplo citamos la Resolución Nº 5 del 26 de marzo de 1976 según la cual cesaban en sus funciones los miembros del Consejo Nacional de Educación y del Consejo Nacional de Educación Técnica, los que serían remplazados por militares activos. También se promovió la autocratización de las prácticas escolares a través de múltiples canales: revalorización de los vínculos jerárquicos, del orden, disciplina militarista (uso compulsivo del uniforme, pelo corto, obediencia como virtud cardinal, actos escolares específicamente pautados) y se aplicaron mecanismos de regulación disciplinaria activados institucionalmente en las escuelas a través de la vigilancia, control, penalización y castigos.[20]

Este proceso endógeno al sistema educativo en su conjunto se vertebró a partir de las directivas emanadas por el poder dictatorial, y se plasmó en políticas y prácticas educativas concretas que germinaron en una sociedad debilitada y con sus "defensas bajas". Kaminsky sostiene que el autoritarismo en Argentina no sólo ha descendido del estado como factor exógeno a la sociedad, sino que "... la sociedad civil introyecta y reproduce actitudes y valores destinados a fortalecer el orden represivo"a través de: la adaptación pasiva a la realidad, pérdida del sentido crítico, cuadros anómicos colectivos y reproducción o diseminación del autoritarismo en las instituciones y en la vida cotidiana."[21]

Junto a la vigilancia, el control, la censura, las persecuciones, se articularon aquellos mecanismos de ideologización necesarios para la obtención "del orden". Entre ellos la instauración de una teoría pedagógica: el "Personalismo

---

20. Sobre este tema, véase Gómez, María, *Sociología del Disciplinamiento Escolar*, Buenos Aires, CEAL, 1993.

21. Kaminsky, Gregorio, "La potencia del enano", Capítulo 3 en Kaminsky, G., *Dispositivos Institucionales, Democracia y Autoritarismo en los Problemas Institucionales*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1990, pág. 139.

Educativo", que supuestamente coadyuvaría en esta tarea de control y disciplinamiento social. La escuela debía ser suficientemente conservadora para generar desde el ámbito de formación docente, maestros compenetrados con esta tarea de devolver a la escuela los valores de la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino. La sociedad debía ser "reeducada", "reorganizada" y "redisciplinada". Encontrar el cauce perdido, rediscipliner la sociedad, aniquilar al enemigo, fueron las consignas explícitas.

En todas las esferas el régimen se presentaba como correctivo y reorientador, de manera de conseguir que no se opusieran resistencias al modelo político, económico e ideológico. En este juego de disciplinamiento/ordenamiento y en el cumplimiento eurítmico del mandato dictatorial, le cupo un desempeño protagónico al debilitado sistema educativo argentino en todos sus niveles y modalidades. Para ello, y desde el campo pedagógico, la filosofía de la educación personalista y la teoría de la educación personalizada contribuyeron a consolidar un estilo educativo capaz de imponer una homogeneidad ideológica y pedagógica arraigada en una tradición conservadora y perennialista, que posibilitaría el ocultamiento y aún la negación de los conflictos sociales.

El Perennialismo Autoritario

La educación personalizada en la versión de Víctor García Hoz[22] fue introducida, difundida e incorporada en el discurso pedagógico oficialista durante el régimen militar, a través de múltiples estrategias. Entre ellas: invitaciones personales a García

---

22. Sobre García Hoz y sus vinculaciones con el régimen franquista, puede verse: Kaufmann, Carolina et al., "La Educación Personalizada en la Argentina de las Dictaduras Militares: Hagamos Memoria", *Revista de Pedagogía*, Vol. XVIII, Nº 49 (1997), págs. 49-70; Kaufmann, Carolina et al., "Emergencia de la Educación Personalizada Garciahoyana en España", *Ciencia, Docencia, Tecnología*, Nº 13 (1997), págs. 7-20

Hoz y a otros personalistas inscriptos en su tendencia educativa a asistir a seminarios de formación y actualización docente, cursos de "reciclaje" y en la bibliografía impuesta desde los ministerios de educación, las que corroboran cómo desde el discurso oficial se pretendió establecer y privilegiar ésta orientación pedagógica de entre el abanico teórico-metodológico de las corrientes pedagógicas en boga en ese entonces.

Se aspiró así a instrumentalizar la personalización educativa como una "teoría y una metodología neutra". Esta metodología permitiría establecer "estrategias uniformes" que no consideraban las heterogeneidades sociales ni individuales del complejo entramado social argentino. La educación personalizada fue jerarquizada en el punto más alto dentro de las corrientes pedagógicas de la época, y fue adoptada como pedagogía oficial del régimen dictatorial, siendo utilizados muchos de sus postulados como mediadores de una política educativa regresiva y represora.

Es destacable el hecho de que la visión historicista de las posturas perennialistas implementadas durante la etapa militar se complementaba con una intencionalidad de interpretar la sociedad sin conflictos, sin desigualdades sociales ni relaciones antagónicas. "Comunidad"[23] que no tenía en cuenta la práctica educativa concreta, real e históricamente determinada. Derivada de esta perspectiva social, y analizando la educación fuera de todo contexto y proceso social específico; "la educación" podía proponer una práctica pedagógica disociada de las restantes prácticas sociales. La concepción de comunidad sostenida permanentemente desde el poder educativo dictatorial se basaba en la idea de una "armonía social" que ocultaba la dinámica real de las instituciones, de la diversidad de cada institución, de las luchas cotidianas en las mismas.

---

23. Sobrino, Encarnación, *Las Ideologías Pedagógicas*, Buenos Aires, Humanitas, 1985, pág. 58.

La teoría educativa garciahoyana presenta claramente un fuerte sustento humanista religioso, lo cual, como Alicia de Alba precisa, "... cobra especial importancia por la religiosidad de nuestros pueblos y por el manejo político e ideológico que de esta religiosidad se hace con distintos signos ideológicos y con diversos fines políticos y sociales".[24] Por ello cuando el autor afirma la existencia de una realidad espiritual superior, independiente y autónoma de la práctica material, desconoce implícitamente el condicionamiento socio-histórico del conocimiento, lo absolutiza y universaliza sus condiciones de producción, reproducción y/o transformación. La educación, entonces, se sitúa en un lugar fronterizo entre la filosofía y la teología, que se caracteriza por asumir los aspectos metafísicos como centrales en el proceso educativo. De lo que podría pensarse que uno de los postulados básicos de esta pedagogía se explicitaría de la siguiente manera: la educación, así como todos los fenómenos y objetos del mundo real, tienen sólo una forma posible.

Paciano Fermoso Estébanez[25] sitúa el planteo de García Hoz dentro de las teorías pedagógicas perennialistas, en las cuales se comprometen los alcances de la filosofía pura y de la doctrina teológica de la Iglesia católica. Los aspectos particulares que estructuran los perennialismos pedagógicos contemporáneos, pueden ser sintetizados como: una actitud intolerante y de oposición a cuantos no sostienen la doctrina de la Iglesia católica y la filosofía escolástica y/o neoescolástica, y el adoctrinamiento y dogmatismo con que brindan su teoría y el sentido trascendente de la existencia humana.

Esta teoría pedagógica intentó presentar con un matiz

---

24. de Alba, Alicia, *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*, México D. F., Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de México,, 1991, pág. 25.

25. Estébanez, Esteban Fermosos, *Teoría de la Educación*, Trillas, México, 1987.

"modernista" los aspectos que significaron un avance con respecto a la tradición anterior a la escuela nueva: la consideración del alumno como un ser activo, autónomo, la no-directividad, la atención en los intereses de los alumnos, en la determinación de los objetivos y actividades escolares. Las técnicas de trabajo que proponen para realizar tales objetivos son muy variadas. Más aún si consideramos que, tal como afirma Sanz Adrados, "... el modelo pedagógico denominado "educación personalizada" ... adolece de una falta de explicitación respecto al proyecto político al que sirve....".[26]

La teoría pedagógica reducida a la racionalidad del modelo tecnológico en lo instrumental y sostenida ideológicamente por aquellos valores eternos e inmutables que guían a las personas hacia la conquista del proyecto personal de vida, hacia la obra bien hecha, hacia "la" trascendencia, puede ubicarse en la intersección de dos ideologías pedagógicas: la ideología pedagógica tradicionalista y la reformista-modernizante. De la primera tomaría la doble función asignada a la "... educación como un proceso unificador y homogeneizador que permitiría la integración, es decir, un ajuste a normas, valores, conocimientos consagrados por la tradición...".[27]

Detrás del planteamiento pedagógico que García Hoz ofrece con su sistema de enseñanza, se velan cuestiones fundamentales las cuales permiten delimitar con precisión la posición universalista, conservadora y restrictiva de esta teoría pedagógica: la disociación entre fines, objetivos educativos y medios educativos; la concreción en una propuesta curricular (fuertemente prescriptiva) que se estructura a través de prácticas materiales que mantienen disociado el ámbito escolar de la realidad social. Propuesta curricular que se piensa como una

---

26. Sanz Adrados, Juan José, *Educación y Liberación en América Latina*, Bogotá, Facultad de Filosofía, Universidad Santo Tomás de Aquino, 1979, pág. 86.
27. Sobrino, *Las Ideologías Pedagógicas*, pág. 68.

propuesta universal y en la que aparece claramente la escisión entre los que piensan: los especialistas en educación que elaboran el currículum, y quienes hacen: los maestros que planifican el momento último del proceso.

Por último, se señalan las consecuencias que las propuestas pedagógicas perennialistas tienen sobre el sujeto pedagógico.[28] Sostenemos que la Educación Personalizada, tal y como ha quedado plasmada, expresó un vínculo pedagógico desigual y autoritario. Cohesión, consenso, renuncia, adaptación, adoctrinamiento, orden, disciplina, son las nuevas categorías que indubitablemente este discurso pedagógico incorpora, y en alguna medida encubre. Dichos procesos de incorporación y encubrimiento se daban a través de un mecanismo como, por ejemplo, el de invocar la recuperación, a través de lo educativo, de valores ahistóricos-espirituales y esenciales, universalmente compartidos.

La Pedagogía de los Valores

Ricardo P. Bruera, fue el primer Ministro de Educación (1976-1977) de la dictadura. Con anterioridad, y también durante un período dictatorial (1970-1973) había sido Ministro de Educación de la provincia de Santa Fe, y secretario del Consejo Federal de Educación. Juan Carlos Tedesco señala que "... acompañó su carrera política con el intento de desarrollar una línea teórica en materia de pensamiento pedagógico".[29]

---

28. Puiggrós, Adriana, *Imaginación y Crisis en la Pedagogía Latinoamericana*, México D. F., Editorial Aique, 1990, pág. 43. La autora utiliza la categoría sujeto pedagógico para caracterizar el vínculo que se establece entre educador y educando, ambos complejos sujetos sociales que ingresan a la situación educativa. Ver en Puiggrós A., "Sujetos, Disciplina y Currículum", en Puiggrós (ed.), *Historia de la Educación Argentina*, (tomo 1).

29. Tedesco, Juan Carlos, "Elementos para una Sociología del Currículum", en Tedesco, Juan Carlos et al., *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*, FLACSO, Buenos Aires, 1986, pág.27.

Bruera, acuñó en la primera etapa de la dictadura, la "pedagogía de los valores", una fórmula destinada a confrontar un contexto generalizado de disvalores a los que había que combatir, de acuerdo al planteo dictatorial. En un sistema educativo contaminado por los "disvalores" el tema de los valores debía instalarse como eje estructurante para "remoralizar" la sociedad. De esta manera, no sólo se propuso el rescate de los valores tradicionales (orden, autoridad, disciplina, respeto) sino también su restablecimiento a partir de la difusión de los mismos y la negación, denostación y/o censura de valores democráticos y pluralistas.

En este marco, la diversidad llegó a ser comprendida como negativa y caótica. Entre los objetivos educativos fundacionales del régimen dictatorial, se consideraba la conformación de un sistema educativo que recuperara y consolidase los valores esenciales del "ser argentino" definidos ahistóricamente. La restitución de esos valores debería enfatizar el sentido de moralidad, religiosidad y tradicionalismo conservador en que se apoyaba el régimen.

Esta "pedagogía de los valores" pretendió asumir el mandato transmisivo dogmático heredero del proyecto político autoritario. Los "valores morales", jerárquicamente considerados y priorizados debían quedar fuera de todo tipo de cuestionamiento. Debían ser aceptados incondicionalmente sin necesidad de referenciarlos a criterios de racionalidad y reflexividad alguna. Atrás quedaban sepultadas, las heterogéneas esferas valorativas, fueran éstas socioculturales, cívicas, éticas, etc. Los custodios y "preservadores"[30] de los valores morales debían imponer un esquema valorativo eficaz legitimado a través de esta pedagogía de los valores y del esfuerzo.

Esta pedagogía de los valores se complementaba con una

---

30. Heller, Agnes, *Historia y Vida Cotidiana*, México D. F., Grijalbo, 1987.

"pedagogía del esfuerzo" y una "pedagogía de la renuncia". El discurso autoritario de la dictadura encontró en el discurso perennialista de García Hoz —retomado por el primer Ministro de Educación de la dictadura—la expresión ¿acabada? de la ahistoricidad, la universalidad, el conservadurismo, en lo pedagógico, lo que se expresaba en categorías como: orden, trascendencia, educabilidad, socialización, adaptación, alegría, bien común, bien individual, ascetismo, valores morales y religiosos. La Educación Personalizada ofreció infinidad de argumentos para aquellos que, al frente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, o actuando como docentes desde las Universidades desideologizadas:

> constituyeron grupos de *interés académico* que se ocuparon de cuestiones curriculares, deslizando la investigación hacia institutos privados o acaparados por grupos vinculados al régimen gobernante, fuera de las universidades, profundizando la escisión aún no superada entre producción y transmisión de saberes... y que reintrodujeron la pedagogía y las ciencias sociales en la filosofía, por ejemplo, y al mismo tiempo, restringieron las ciencias a las aplicaciones tecnológicas.[31]

La "Formación Docente" en Dictadura

Según consta en los discursos pedagógicos emanados por los Ministerios de Educación Nacional y de la provincia de Santa Fe, el sistema educativo argentino debía traslucir "nuestra verdadera y esencial realidad nacional", así como el caos traslucía los "disvalores e incongruencias" que los "personeros del marxismo",

---

31. Duluc, Silvia et al., "El currículum en el Siglo XXI. Enfoque Panorámico en Relación al Problema de la Universidad Argentina", (Investigación colectiva de los académicos de la UNAM), en Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), *Panorama del Currículum Universitario, 1970-1990: México y Argentina*, México D. F., CESU-Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pág. 43.

"el tercer mundismo desorbitado", "el afán materialista", habían vertido en él. En este sentido es indicativo el mensaje que con motivo del día del maestro diera Bruera, el 11 de septiembre de 1976 desde la ciudad de Corrientes:

> Todo sistema educativo traduce, en medida cierta, la realidad social de la que forma parte porque -más que ninguno otro de los órdenes sociales- manifiesta las fuerzas positivas creadoras de una nación pero también sus incongruencias y disvalores. Es por ello que la escuela representa, por condensación, la imagen más definida de la situación de una sociedad nacional.[32]

Una política educativa clara y precisa facilitaba la "reorganización" de la sociedad. La escuela una de las "sagradas instituciones de la Patria" fue escogida como sitio clave para llevar adelante la "reeducación de la sociedad". A los docentes les correspondía en esta instancia asumir su responsabilidad ciudadana y colaborar en la curación de la sociedad enferma.

Las palabras que este Ministro de Educación, pronunciara con motivo de conmemorarse el Día del Maestro son elocuentes respecto del lugar que se esperaba que asumiera la educación en la "curación" de esta "sociedad enferma": "Si toda escuela refleja la sociedad, también es cierto que toda docencia, a la vez que hace, refleja la escuela".[33]

La sociedad, la escuela, el maestro", son entonces pensados como meros términos especulares, "la" sociedad se

---

32. Mensaje del Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Ricardo Bruera, CendiE (Centro Nacional de Documentación e Información Educativa) Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, Año VI, Nº 60, 29 de septiembre de 1976; pág.1

33. Mensaje en conmemoración del Día del Maestro pronunciado por Ricardo Bruera, *Boletín del CendiE*, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, Año VI, Nº 60 (29/9/76), pág. 1.

refleja en “la” escuela, “la” escuela refleja “el” hacer docente. Escuela/maestro, ideológicamente colocados en una posición especialmente reproductivista, constituían los elementos de la díada pensada en términos de linealidad, exclusión, abstracción y ahistoricidad, y sobre la que se depositaba, al menos en parte, la posibilidad de recuperar “el orden” que el país necesitaba para “sanar el cuerpo social enfermo”.

Como podemos apreciar, este reordenamiento estaba proyectado teniendo como ejes estructurantes de la imposición y el control. Articulando, para este fin, elementos tan diversos y tan congruentes en su finalidad como: la exclusión, el miedo, la persecución, y aquellos otros que intentaron generar en el imaginario colectivo, para que se los vinculara con la “salvación” de la Patria.

Dentro de estos últimos, el modelo de la Educación Personalizada y los estilos en ella recreados, tales como la “pedagogía de los valores”, fueron utilizados en los planes de formación y capacitación docente con el objetivo de “personalizar/reordenar” el sistema educativo, y a través de él la sociedad enferma. Personalización que significaba y articulaba eficacia y orden, a través de una propuesta tecnocrático/moralizadora. Esta propuesta personalizadora ofrecía la trascendencia, la religión, los valores perennes como los “elementos salvadores” que se brindaba a los sujetos sociales. La finalidad de esta propuesta era la de evitar el surgimiento del conflicto, dentro del marco de autoritarismo y terrorismo estatal desembozado que el régimen instauró.

El perfil docente apelaba a un profesional modelo de virtudes morales dogmáticas, lo que transformaba a los educadores en meros objetos receptores de una forma de instrucción, a la que después ellos debían someter a sus alumnos. Esta instrucción ofrecía una extraña articulación de aspectos metafísicos y aspectos técnicos. Esta articulación, tenía una finalidad principal: mantener a los profesores ajenos al ámbito

decisional y, a su vez, a las instituciones escolares ajenas a los procesos económicos, políticos y culturales que acontecían en la sociedad amplia.

Mientras se intentaba construir en la docencia un mito fundacional, aquel que mantenía a los docentes asociados al supuesto progresismo que iba de la mano de la llegada a las aulas de la tecnocracia pedagógica, se recreaba paralelamente el mito de la vocación apostólica. En consecuencia se los alejaba, desde un lugar meramente técnico-vocacional, de la posibilidad de discutir y construir autónoma y colectivamente el conocimiento a enseñar, así como los valores a transmitir.

La consigna obligada fue entonces someterse a la disciplina impuesta, a los valores dados y al destino nacional. Los valores eran unos, verdaderos, esenciales, ahistóricos al igual que el conocimiento que había que enseñar. Conjuntamente la condición previa del quehacer docente fue convertirse en disciplinadores sociales.

La influencia de la educación inspirada en la pedagogía de los valores se consideraba decisiva para lograr imponer una visión de sociedad homogénea, a la vez transparente y opaca. Para restaurar y dotar de sentido y valores a la sociedad desquiciada, según se afirmaba desde las voces oficiales. Por lo tanto, podría pensarse que la intencionalidad latente era que los individuos a través de la personalización educativa adquiriesen los hábitos morales-religiosos que preservarían y resguardarían el orden en una sociedad occidental y cristiana. Para ello, los educadores debían apropiarse primero de ellos de manera de reflejarlos en espejo a sus educandos. Se asistió así a "... una situación de verdad única y sentido único, en la que no hay interpretaciones sino Interpretación, a fin de que la pluralidad e incluso la ambigüedad de los sentidos sociales se pliegue a la verdad

presente en el discurso de origen".[34]

No resultaba extraño entonces asegurar que la formación docente era una "cuestión de seguridad nacional" cuando el fin propuesto era "ordenar" y "modernizar" el sistema educativo, pues "... se trata[ba] en verdad de crear un nuevo orden educativo"[35] Así, los docentes fueron objetos de esta pretendida "formación personalizante/moralizante" para adquirir "profesionalidad."

En esta sociedad en la que la dictadura había clausurado la pluralidad de significaciones, difícilmente aquellos que no poseían o compartían los fundamentos mítico-políticos que sostuvieron al régimen[36] podían constituirse como sujetos. Puede entonces afirmarse que los docentes, dentro del canon impuesto de moralización y personalización, fueron intencionada y sistemáticamente des-profesionalizados.

Esta "profesionalización - des-profesionalización" fue pensada en términos de deber ser y de situaciones modélicas que podían ser resueltas a partir de un mismo patrón, fundamentalmente, si los docentes estaban comprometidos con la remoralización/disciplinamiento de la sociedad. La formación docente, tanto inicial como en servicio, fue concebida como un sitio clave para el adoctrinamiento que luego debería ser "trasmitido" a los alumnos (los profesores eran educados en el sentido que luego se les pedía que educaran), constituyéndose éste en el nervio conductor de los planes de formación. Es por ello que coincidimos con Giles Ferry cuando señala que ... :

> la formación de los educadores es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias

34. Sarlo, "Política, Ideología y Figuración Literaria", pág. 39.
35. *Boletín del CendiE*, Argentina, Año VI, Nº 57, pág. 2.
36. Sarlo, "Política, Ideología y Figuración Literaria", pág. 39.

> profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo. Estas decisiones no son más que secundariamente decisiones técnicas y organizacionales. Son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de la educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas.[37]

Esta concepción mediatiza la génesis del sistema de formación docente argentino,[38] problemática que si bien no se analizará en este artículo, no podemos ignorar si intentamos vislumbrar la utilización del profesorado como agente disciplinador.[39]

Conclusiones

En definitiva, la dictadura hizo de la educación un aparato más para la represión y pauperización social. La utilizó para difundir su triste obra, para generar una conciencia individualista y sectaria que llamaron "occidental y cristiana". El aparato educativo fue utilizado para reproducir y aumentar las desigualdades propias de una sociedad clasista.

Durante el régimen, la articulación de las posiciones tradicionales de la Iglesia Católica, de diferentes sectores de las

---

37. Ferry, Giles, *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*, México D. F., Paidós Educador, 1987, págs. 49-50.

38. Ver Alliaud, Andrea, *Los Maestros y su Historia: Los Orígenes del Magisterio Argentino*, Tomos 1 y 2, Buenos Aires, CEAL, Argentina, 1993; Puiggrós, "Sujetos, Disciplina y Currículum."

39. Tal y como señala Davini: "En la Argentina, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de 'homogeneidad' para que la sociedad civil se conformase. Asumiendo la posición de 'Estado educador' ... ". Ver Davini, María Cristina, *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995, pág. 22.

fuerzas armadas y el neoliberalismo en lo económico impregnaron las relaciones sociales generadas en el conjunto de la sociedad argentina. La educación fue sufriendo paralelamente un proceso de resacralización, y de militarización, manifestándose una marcada hegemonía de los sectores privados, amparados por el papel subsidiario que el Estado nacional pasó a desempeñar, en relación a una de sus principales obligaciones sociales.

En relación a las articulaciones anteriores, cabe agregar que el neoconservadurismo pedagógico tuvo una impronta marcada en las prácticas discursivas del período ya que permitió la despolitización de la política educativa, lo que se tradujo en el ocultamiento/distorsión de las relaciones entre política y educación existentes en el campo educativo. Este modelo niega lo político como elemento constitutivo de las relaciones entre los seres humanos[40] y como campo de constitución de sujetos; mientras que al mismo tiempo, exalta la figura del "individuo" competente y eficaz, recurriendo para ello a los componentes más retrógrados, tradicionalistas y moralistas. Estos componentes fueron exaltados durante el régimen dictatorial para la generación de prototipos autoritarios[41], representantes arquetípicos de la cultura autocrática que impregnó hasta la saciedad a la sociedad argentina.

La ideología autoritaria y el esquema económico del neoliberalismo requería que los docentes y los alumnos actuaran

---

40. Véase Paviglianitti, *Neoconservadurismo y Educación*, pp. 23-28.

41. Kaminsky señala que el prototipo autoritario adopta muchas de las siguientes conductas: acepta rígidamente los valores convencionales, no toma decisiones morales autónomas, rechaza con violencia todo lo diferente, piensa en términos fijos y estereotipados, prefiere caracteres inmutables (raza, sangre, patria) a valores sociales, piensa en términos jerárquicos, preconiza el mantenimiento del status-quo, acepta la autoridad por la autoridad, rechaza el pensamiento crítico, niega los conflictos personales y de su grupo, adhiere a los valores de la tradición, de la familia y de la tierra, es ultramontano en lo religioso, es un obseso del orden. Ver Kaminsky, *Dispositivos Institucionales*, págs. 103-104.

como elementos "obedientes" de la normatividad económica, política, ideológica y social implementada por los grupos dominantes en el poder. En esta situación, el papel que jugaron grupos y sectores vinculados a la Iglesia durante el régimen militar fue el de contribuir, a través de la teoría de la subsidiariedad, a la pérdida de centralidad y de legitimidad del sistema educativo tradicional, en el campo de la producción y reproducción de conocimiento. Esto incidió de manera decisiva en la imposición del modelo de disciplinamiento/moralización-personalización impuesto, en esta "colonización"[42] de la conducta educativa.

La "nación amenazada", la de "el ser nacional en jaque", bajo la supuesta crisis de valores, permitió a la iglesia desplegar y recrudecer los tonos ideológicos moralizantes que acompasaron al régimen militar, y que permitieron a los ideólogos del ámbito educativo ver, en el perennialismo pedagógico, "el remedio" que se podía ofrecer a los docentes "custodios de la soberanía nacional". Indudablemente, la concreción del "nuevo orden educativo" resignificaba, en parte, el movimiento de reestructuración que el bloque hegemónico estaba efectuando como consecuencia de la crisis del régimen de acumulación de capital que aconteció en la década de los setenta.

La militarización del sistema educativo permitió potenciar y revalorizar el orden, la disciplina, las jerarquías verticalistas y la obediencia como virtudes cardinales. El miedo, el silencio, el exilio exterior e interior cubrió los espacios académicos en todos sus niveles. El intento de "formación aséptica" disfrazada de una aparente apoliticidad, coadyuvó a establecer un orden político totalitario mutante de la soberanía popular por medio de la tutela del estado disciplinador y autoritario.

Durante los primeros años del Proceso, el personalismo

---

42. Ezcurra, Ana María, *Iglesia y Transición Democrática*, Buenos Aires, Puntosur, 1988.

perennialista constituyó una clara garantía filosófica-ideológica, que floreció en ideas capaces de articular un planteo pedagógico moralizador-autoritario. La “pedagogía de los valores” fue el apéndice primigenio que asumió el mandato de “moralizar a la sociedad enferma” desde el campo educativo.

Por otra parte, los componentes espiritualistas de la filosofía de la educación personalista y la teoría de la educación personalizada contribuyeron a consolidar un “estilo educativo” capaz de imponer una homogeneidad ideológica y pedagógica arraigada en una tradición conservadora y perennialista capaz de ocultar los conflictos sociales. Se pretendió de este modo que el colectivo docente a través de la difusión de este planteo pedagógico facilitara la reproducción del orden vigente y la reacomodación del bloque hegemónico, a través de su participación en la creación de un “nuevo orden educativo.”

VI

Transculturación e Imperialismo Cultural en Cuba

Nuria Esther García Rojas, Zaida Savournín González y Victoria Magalys Pérez Calderín.[1]

> Si no tan grave como el imperialismo económico que succiona la sangre del pueblo cubano, es también disolvente el imperialismo ideológico que le sigue. Aquél le rompe la independencia económica; éste le destroza su vida moral. El uno le quita el sostén; el otro el alma. Tratemos pues, de conocernos a nosotros mismos y de aquilatar nuestras esencias, para mantener puras las de valor sustantivo y perenne y apartar aquellas que, nuestras o extrañas, sean ya de pútrida ranciedad o traigan a nuestra vida una letal ponzoña. Y no olvidemos que la música vernácula es una de las más vigorosas afirmaciones de una nación, y que la cubana da al mundo resonancias que llegan a todos los pueblos ...[2]

El sentido relativo de cada cultura respecto a otra independientemente a su grado de desarrollo, es uno de los elementos más importantes a tener en cuenta a la hora de analizar

---

1. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Matanzas, Cuba.

2. Ortiz, Fernando, "De la Música Afrocubana: Un Estímulo para su Estudio", en *Revista Universidad de La Habana*, La Habana, Tomo I, Nº 3 (mayo-junio de 1934).

sus diversos componentes los cuales están también presentes en la cultura cubana. Se deben considerar además los contactos interculturales que se han producido desde el encuentro con Europa, lo que llevaría al análisis de toda la riqueza y complejidad que se ha ido gestando en Cuba, teniendo como raíces fundamentales a las culturas africanas y ibéricas. Esto no impidió el desarrollo de una cultura digna, que no posee los prejuicios discriminatorios que han querido imponer las culturas de países económicamente más desarrollados.

Esto último ha sido destacado por los estudios realizados por el sabio cubano Fernando Ortiz, particularmente en su concepto de transculturación en el cual—con una concepción generalizadora de los cambios cualitativos de la cultura—explicó no sólo la complejidad de este proceso sino, al mismo tiempo, otros de alcance más limitado, tales como "cambio cultural", "aculturación", "difusión", "migración" u "ósmosis de la cultura", al abordar el análisis comparado de los diversos factores históricos, económicos, sicológicos y religiosos, entre otros.[3] ¿Por qué los países económicamente más poderosos consideran que su presencia es sinónimo de civilización, y además que al imponerse a determinadas tribus, éstos han "mejorado" considerablemente su cultura, y han dejado de ser salvajes al asimilar un mejor desarrollo, un verdadero desarrollo? ¿Por qué no se habla de un intercambio cultural?

El encuentro con América permitió en Europa otra apreciación de lo encontrado, no para fundirse en una entidad nueva, sino para construir, en el espacio metropolitano, un modelo de sí mismo, a partir de las diferencias con el otro. La diversidad (otras leyes, costumbres y moral) obtenida a partir de los viajes de

---

3. Schutte, Ofelia, "Toward and Understanding of Latin American Philosophy: Reflections on the Formation of a Cultural Identity", *Philosophy Today*, Vol. XXXI (1987), págs. 19-34; y Zea, Leopoldo, *Convergencia y Especificidad de los Valores Culturales en América Latina y el Caribe*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, págs. 7-41.

descubrimientos no fue realmente asumida, pues el europeo, al fijar y codificarla, la utilizó para definir un hombre universal (el mismo) con un discurso de la unicidad y la mismicidad.

El encuentro inicial de culturas que tuvo como escenario las zonas de contacto de América, dio inicio al proceso de transculturación en que el indígena fue trasladado hacia un imaginario metropolitano, para allí servir a la autoobjetivación europea y justificar estrategias coloniales.

El buen salvaje y el negro bueno, procesados con la materia prima del espacio colonial, regresaron para ser entonces material de combustión. El resultado final sería un producto distinto al recibido, o más bien, seleccionado. Mientras el europeo fue al encuentro de otro—buscando espejos que reflejaran una imagen opuesta a sí mismo, para que así iluminara sus propios contornos—el transculturado, atraído y repetido por el discurso europeo, entre la admiración y el rencor, la aceptación y el desafío, trataba de aceptarse como el otro y dudaba en fundirse o no con su imagen especular, aceptar sus reflejos o sostenerlos a distancia, vacilante, y quizás durante un tiempo, alimentar con esas visiones sus quimeras.

Con la conquista y colonización, proceso que se da a partir de 1570, se interrumpe el desarrollo natural de la cultura aborigen, la que prácticamente desaparece en breve tiempo. La entrada de representantes de los más diversos grupos étnicos de origen africano a fines del siglo XVI provocó un mestizaje de culturas en todos sus aspectos, que cuajaría como cultura nacional propia o criolla en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se consolida la nacionalidad cubana.

El panorama cultural del siglo XVIII se satisfacía con las estructuras impuestas por España, como es el caso de la arquitectura, tanto religiosa como civil. La cuestión del barroco cubano se entronca con la copia de moldes españoles vinculado con necesarias variaciones requeridas por las exigencias

climáticas y naturales, y la ostentación de las riquezas de la clase dominante criolla, que produce una manifestación hija de un estilo importado del barroco, y una forma de hacer "nacional", que logró expresar, aunque diluida en el acento ajeno, asomos de criollismo en la intención.

La pintura se desarrolla en mansiones y templos, los grabadores, todos extranjeros, se ocupan fundamentalmente de recoger aspectos documentales de hechos históricos, desconociendo incluso su verdadera locación geográfica y natural, desarrollándose paralelamente con la representación de imágenes religiosas y otra línea de acento profano, que trajo como consecuencia la proliferación del retrato, este último con el fin del autoengrandecimiento de la clase dominante criolla.

En los campos y poblados, los bailes, las tradiciones, las copas y otras manifestaciones, incluyendo las religiosas de origen africano, van sentando las bases de una cultura nueva, distinta a la de los europeos y africanos oriundos de múltiples regiones. En manos de negros y mulatos están ya numerosas labores artesanales: grabadores, pintores, músicos, orfebres y maestros de obras, entre otras. La expresión cultural popular más fiel a finales del siglo XVIII fue el carnaval, como manifestación cultural ya mestiza, que rompe con los moldes religiosos.[4] Las

---

4. Por contraste, ver "Motivos de Carnaval" en Mariátegui, J. C., *La Novela y la Vida: Siegfried y el Profesor Canella*, Lima, Editorial Biblioteca Amauta, 1987, págs. 120-126. Además, en Chile durante el siglo XVIII, las fiestas religiosas fueron consideradas como una de las expresiones del denominado "bajo pueblo", que atentaban contra la moralidad y las buenas costumbres de la "gente decente". Los gobernadores de la época, a través de los Bandos de Buen Gobierno, fueron eliminando la fiesta de las manifestaciones religiosas, y sólo se mantuvo el recogimiento. Ver Stuven, Ana María, "Una Aproximación a la Cultura Política de la Elite Chilena: Concepto y Valorización del Orden Social. 1830-1860", en *Revista de Estudios Públicos*, N° 66, Santiago, 1966, págs. 230-270; Vitale, L. "La Dependencia Cultural", en su *Interpretación Marxista de la Historia de Chile*, (Tomo IV), Santiago de Chile, LOM, 1993, pág. 248; León, Leonardo, "Reglamentando la Vida Cotidiana en Chile Colonial. 1757-1767", en *Revista Valles*, La Ligua, Chile, 1999, págs. 45-67; "La Guerra contra las

manifestaciones del teatro abandonan el interior de las iglesias y comienzan a realizarse en las plazas y durante las fiestas de los Santos Patronos y del Corpus Christi. Con la fundación del *Papel Periódico de La Habana* (1793), la narrativa encuentra su vía de manifestarse como expresión de la cultura popular al describir costumbres y hábitos, lo que no incluía las expresiones de carácter científico.

En el siglo XIX el criterio de diferenciación es definitivo. Los hacendados criollos toman conciencia de su identidad cultural, de una superioridad con respecto a los peninsulares en cuanto a conocimientos y cultura. Este criterio viene gestándose desde el siglo XVIII con la fundación de tres prestigiosas instituciones de enseñanza superior: el Colegio de San Ambrosio (1689), el Colegio Seminario de San Basilio El Magno (1722), y la Real y Pontificia Universidad de San Gecónido de La Habana, amén de la imprenta en 1723 y la publicación en 1764 de nuestro primer periódico: *La Gaceta*.

Durante el siglo XVIII las generaciones de criollos viajan a Europa a estudiar en importantes universidades, tienen costumbres diferentes, y formas de pensar diferentes a los peninsulares que les dieron origen y con los que conviven en su época. Lo anteriormente descrito está dado por un proceso "desintegrativo e integrativo" como expusiera Don Fernando Ortiz: "Lo característico de Cuba es que, siendo ajiaco, su pueblo no es un guiso hecho, sino una constante cocedura ... un incesante borboteo de heterogéneas sustancias."[5]

La cubanidad entonces no debe tratarse en términos de raza, sino de culturas, teniendo en cuenta que una misma raza

---

Pulperías (1767)", ponencia presentada en las *Jornadas de Historia de las Mentalidades*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1999; y Cruz Amenábar, Isabel, *La Fiesta. Expresión de lo Cotidiano*, Santiago de Chile, s/e, 1997.

5. Ortiz, Fernando, "La Cubanidad y los Negros", *Estudios Afrocubanos*, La Habana, Vol. 3, Nº 1-4 (1939), pág. 6.

puede manifestarse en diferentes culturas y que, a su vez, diferentes razas pueden estar al mismo nivel cultural. La cubana, según explicó Don Fernando Ortiz, fue brotada desde abajo y no llovida desde arriba, lo que demuestra la toma de conciencia de los criollos, cuya expresión más elocuente se da en 1868 con el comienzo de las Guerras de Independencia de Cuba.[6]

Queda claro entonces que son los "incultos los que han recibido los beneficios de la cultura europea, viéndose entonces obligados a cambiar, sino que se ha producido entonces un proceso transitivo de una cultura a otra, un proceso en el cual emerge una nueva realidad; que no es una aglomeración mecánica de caracteres, sino un fenómeno nuevo. Negro y mulato dejan de ser vocablos tabú. Cunden el respeto mutuo y la cooperación entre blancos y negros, pero todavía se interpolen los resabios de los prejuicios seculares y el gravamen discriminatorio de los factores económicos."[7]

Este proceso de transculturación se hace muy evidente en el caso de la música, el teatro y la plástica, manifestaciones que fueron desarrolladas fundamentalmente por los negros y mulatos al ser consideradas "ocupaciones denigrantes" para los prejuicios señoriales del sector intermedio de los blancos criollos, herencia de la metrópolis española. Hubo mulatez en estas manifestaciones al mezclarse tambores, claves y violines que disfrutaban tanto blancos como negros, y que en la actualidad están incorporados a la música típicamente cubana, como "culturas negras" al decir de Fernando Ortiz.

Se había producido una transculturación blanquinegra, que a través de los años nos llevaron a la confirmación de una cultura propia con expresiones de nacionalidad, como es el caso

---

6. Ortiz, "La Cubanidad ...". Ver también Abad Muñoz, Diana, *Cuba: La Revolución de 1895*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1996, pássim.
7. Ortiz, Fernando, "Por la Integración Cubana de Blancos y Negros", *Estudios Afrocubanos,* La Habana, Vol. V, (1945-1946), págs. 222-225.

del Romanticismo con José María Heredia, en el que vibró muy alto su sentimiento patriótico por encima de todas sus contradicciones. En la narrativa sobresalen obras tan importantes como *Cecilia Valdés*, escrita por Cirilo Villaverde; la irrupción de la cubanía en la pintura con artistas tales como Vicente Escobar y grabadores de la talla de Mialhe y Víctor Patricio de Landaluce; que supieron captar hábilmente en sus obras el costumbrismo, lo genérico del paisaje cubano y los tipos populares del siglo XIX (el casero, el panadero, el malojero); y músicos de la envergadura de Manuel Saumell, que desarrolló el nacionalismo musical en su obra.

Todos estos elementos fueron enriquecidos por la presencia de la inmigración francesa—que llegó a Cuba huyendo de la Revolución de los Esclavos de Haití en 1791—con sus costumbres, su sistema social y su música.[8] De ésta se derivó la contradanza, embrión de la futura música cubana, que al llegar a las costas se desarrolló con su carácter más popular, al fundirse los moldes clásicos con los aportes de la música africana, dotándola de un toque muy peculiar que no se ha perdido hasta nuestros días, teniendo como expresión más alta en su multifacética magnitud la figura de José Martí. La Cubanía entonces, se cristalizó durante las Guerras de Independencia en las que se fundieron y consolidaron los elementos básicos de la cultura nacional cubana.

Las manifestaciones culturales surgidas en el período colonial respondieron al paulatino desarrollo económico que se iba operando en la isla, teniendo su eclosión durante el siglo XIX con la consolidación de los elementos básicos de la cultura nacional en el crisol de las guerras de independencia. Pero desde fecha muy temprana se observa un movimiento de resistencia cultural en los negros criollos, que a través de diferentes formas

---

8. El trabajo definitivo sobre esta revolución, la única exitosa de esclavos a través de la historia mundial, es por el distinguido historiador de Trinidad, C. L. R. James, *The Black Jacobins*, Londres, Alison & Busby, 1980.

se enfrentaron a la dominación cultural española.

Con el comienzo del siglo XX y la instauración de la república neocolonial se consolidó el subdesarrollo cubano, a través de varios procesos que tipificaron las relaciones económicas y sociales de esta época, entre ellas el aumento de la penetración estadounidense iniciada en 1898. La injerencia neocolonial se desarrolló de forma paulatina en el campo económico no solo de Cuba, sino de todas sus áreas de influencia en América Latina. Su fin fue la obtención de materia prima, mano de obra barata para la producción industrial y de mercado para sus productos. Esta maniobra fue apoyada por la debilitada clase burguesa cubana que le permitió al imperialismo estadounidense inmiscuirse en los problemas políticos del país. Esta posición ventajosa les dio posibilidades para el desarrollo de formas de imperialismo cultural, las cuales "ejercen las grandes transnacionales de la información, sobre todo en los países del Tercer Mundo, cuestión que ha redundado en el desplazamiento de valores autóctonos en muchas de esas regiones por valores foráneos".[9]

Leopoldo Zea, eminente filósofo mexicano, considera que "el imperialismo cultural justifica el imperialismo político", cuestión que lastra la independencia de estos pueblos al ser considerados marginales y dependientes de los países de mayor desarrollo económico. Esta forma prepotente de pensamiento—que desconoce el desarrollo de las culturas de estos países—es una consecuencia de "siglos de brutal colonialismo, de

---

9. Fabelo, José et al. (compiladores), *Compilación de Temas para la Asignatura "Filosofía y Salud"*, (1ª Parte), La Habana, Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana/Ministerio de Salud Pública, 1994, pág. 212. Ver también Mattelart, Armand, *La Comunicación Masiva en el Proceso de Liberación*, México D. F., Siglo XXI Editores, 1991, págs. 71-85, 223-251; y Burton, Julianne, "Don (Juanito) Duck and the Imperial-Patriarchal Unconscious: Disney Studios, the Good Neighbor Policy, and the Packaging of Latin America", en Parker, A. et. al. (comps.), *Nationalisms and Sexualities*, Nueva York, Routledge, 1992, págs. 21-41.

prácticas de imperialismo y de actitudes impuestas".[10]

El imperialismo cultural, además de múltiples deformaciones culturales, presenta sus creaciones como una realización de validez universal, aspirando a que sus costumbres, su idioma, sus modas y artes sean consideradas un modelo a imitar, con el objetivo de que se renuncie a la nacionalidad, quedando así a merced de la "superioridad cultural" de esos países. Aun en el propio hogar del imperio, se da la paradoja del permanente y selectivo hurto por el occidente hacia las culturas afroamericanas, la que detectó un sabio peruano hace setenta años, al observar que:

> las potencias imperialistas ... hoy, desarrollados técnicamente a un grado inverosímil la explotación del trabajo, el consumo y la producción de los negros, nada más natural que la explotación de su arte. El negro continúa proveyendo de material a la civilización blanca. Disminuida, empobrecida, la fantasía artística de los europeos busca en los negros un rico filón para la industria literaria y artística.[11]

Esta ideología centralizadora dirigida por minorías dominantes, es imbuida por una falsa objetividad a la cual se debe oponer la diversidad de lenguas y culturas presentes en los países del Tercer Mundo, lo cual no está en contra de los postulados de universalidad, sino al contrario no enfrenta a realizaciones de profundo carácter humano.[12] Por ello no se debe perder de vista que "el fenómeno cultural no puede ser examinado al margen de

---

10. Zea, L., citado en Aunter, Thomas y Schute, Ofelia, "Debate sobre el Imperialismo Cultural", en *Cuadernos Americanos*, (Nueva Época), Año I, Nº 3 (mayo-junio 1987), pág. 142.

11. Mariátegui, José Carlos, *Figuras y Aspectos de la Vida Mundial (III)*, Lima, Editora Amauta, 1987, págs. 128-129.

12. Padrón, Juan N., *La Palma en el Huracán*, Santiago de Chile, Ediciones Rodriguistas, 2000; ver en particular Teitelboim, Volodia, "Lección de Identidad", págs. 9-11.

la correlación de clases existente en el mundo actual. La cultura al llevar la impronta de los intereses clasistas existentes en cada sociedad, expresa el antagonismo entre las principales fuerzas sociales de un determinado contexto histórico".[13]

La injerencia rapaz del imperialismo estadounidense no pudo destruir lo creado como resultado de la rebeldía de los esclavos y la lucha histórica de los mambises, pues a pesar de los medios sofisticados que éste posee, el mensaje de nuestros pensadores y artistas se mantiene vivo, debido a que en las distintas etapas del período neocolonial la intelectualidad cubana se ha mantenido activa en su lucha contra el imperialismo cultural, estando inspirada en las más avanzadas concepciones de su tiempo.

No obstante, la intervención estadounidense frustró el poderoso movimiento cultural que nos llegó de África a través de la música y los ritmos, y de España por medio de la literatura, las ideas sociales y políticas y las ideas contemporáneas de la cultura en general, que a su vez eran una síntesis de lo más avanzado del movimiento democrático burgués de la época. La frustración espiritual y el desasosiego que reinaron en la intelectualidad cubana provocaron la desaparición del aliento renovador que existía en la cultura cubana del siglo XIX. Al respecto Carlos Rafael Rodríguez nos dice: "Sólo voces airadas, entre las que descollara la de Manuel Sanguily, mantenían el acento combativo contra la penetración extranjera que se apoderaba lentamente del patriotismo cubano y conocía el espíritu nacional, debilitándolo y desfigurándolo".

Los procesos revolucionarios ocurridos en el mundo—tales como la Revolución Mexicana en 1910 y la Revolución de Octubre de 1917, junto a la influencia de las ideas del Marxismo-Leninismo que llegan a Cuba a principios de los

---

13. Fabelo et al. (comps.), *Compilación de Temas*, pág. 213.

años 1920—hacen posible que resurja, en la intelectualidad cubana, el sentimiento de independencia y de rechazo a la injerencia estadounidense. Además, estos procesos hacen que se recupere el sentido de lo nacional, expresado en una vuelta a las raíces, a través de una recreación del pasado, el tratamiento del tema negro con una nueva óptica, y la presencia de corrientes abstractas como una forma de condena mediante la evasión a los problemas sociales existentes. Hechos como la Protesta de los Trece, la aparición de la *Revista de Avance* y la Rebelión de Veteranos y Patriotas, hablan de una reactivación del proceso liberador que provoca una activación de la cultura y la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas existentes.

El análisis de la plástica cubana de los años 1920 resulta interesante, debido a la integración que logra de cada uno de estos temas con las tendencias del arte moderno de esa época. El uso audaz del colorido y nuevas formas de representación pictórica ayudó a plasmar plenamente una cubanía que no se había logrado reflejar en la pintura del siglo XIX. La obra de figuras tales como Víctor Manuel, Carlos Enríquez y posteriormente Amelia Peláez, Mariano Rodríguez y René Portocarrero lo que se transformó en una reafirmación de nuestra identidad mediante la aplicación de un movimiento de carácter nacional y contemporáneo. En literatura, personalidades como Alejo Carpentier y Nicolás Guillén comienzan a descollar, vinculados a estas temáticas.

Durante el período neocolonial son sobrados los ejemplos del desprecio y subvaloración hacia nuestra cultura mestiza por parte del imperialismo estadounidense. La proliferación de clubes aristocráticos con nombres norteamericanos es un resultado de las ansias de ostentación de la burguesía cubana, que encuentra cabal expresión en el vestir, la arquitectura, la asimilación de bailes y ritmos musicales y el sistema de educación. Todo esto es muestra de un cosmopolitismo que, hijo de un desarraigo, busca en la evasión de la realidad un sustituto al nacionalismo político y económico.

La arquitectura que se desarrolla en los primeros 30 años del siglo también enfatiza el carácter antinacional de la cultura. Se produce un predominio del uso de las estructuras de acero, difundidas por las compañías constructoras estadounidenses y los códigos formales del eclecticismo que interrumpe la continuidad cultural de la arquitectura cubana. Como consecuencia, se construyen edificios y residencias monumentales, copias de sus homólogos metropolitanos.

A partir de los años 1930 se desarrolló en Cuba la vanguardia cultural, integrada por un grupo de intelectuales progresistas, entre los que podemos citar a Alejo Carpentier, Nicolás Guillén, Juan Marinello, Raúl Roa, Víctor Manuel y Ernesto Lecuona. Ellos supieron encontrar un equilibrio entre las nuevas tendencias del arte moderno y las problemáticas locales, al abrirse paso la idea de que no puede existir creación de valores culturales a espaldas de las necesidades del país. De este modo, no sólo es importante revalorizar nuestra industria o las riquezas propias de Cuba, sino que de otra manera hay que, desyanquizar las artes, la música y en general todas aquellas manifestaciones que aumenten el amor por nuestra tierra. Quizá con esto podamos comprender que no debemos permitir que otros vengan a arrancarnos lo que es nuestro; la caña, el petróleo, y la tierra. Esta acción no demuestra otra cosa que la intencionalidad de hacernos cosmopólitas y universales, sin considerar que la verdadera acción no está en sembrar su capital extranjero aquí, sino permitir que libremente se exprese nuestra independencia total.

Ya en la década de los 1950, el control que ejercen los Estados Unidos sobre las principales fuentes de riqueza de Cuba es enorme: más de las tres cuartas partes de la industria azucarera están en sus manos, igualmente ocurría con la banca, la minería, la compañía de teléfonos, y los servicios públicos, entre otros. No obstante los imperialistas no estaban satisfechos, y ávidos de riquezas y de control político, extienden su penetración a otras esferas vírgenes de dominación, tales como la radio y la televisión. Durante esta década son ejemplos de ello, la emisora

de radio CMQ, contratada por capital estadounidense, bajo el disfraz de sociedades anónimas, específicamente, la National Broadcasting Company como poderosa empresa radial estadounidense, tanto de radio como de televisión. La RHC fue comprada por la Columbia Broadcasting System. El canal 2 de la televisión Radio Tele Mundo, fue adquirida por la poderosa Radio Corporation of America, la que posteriormente compró el canal 4 (Unión Radio Televisión). Esto sin contar que otras emisoras de segundo, tercero y cuarto orden transmiten también programas por las democracias en los que se disfraza la política estadounidense, ocultando su carácter opresor y proimperialista.

Este control facilitó el incremento de la propaganda sobre el pueblo cubano, teniendo en cuenta que la radio llegó a donde el periódico no tuvo acceso, a las masas populares analfabetas o de bajo nivel cultural, penetrando incluso en el más lejano bohío. De ahí el enorme significado que tuvo el dominio yanqui sobre la radio. A esto se añadió la difusión paulatina de la televisión, la cual desde La Habana abarcó a todo el país. Esa propaganda, que emanaba de Washington, E.E.U.U., se acrecentó y trató de envenenar la mentalidad de los televidentes con su política guerrerista, recreando también los más bajos sentimientos humanos, tales como la morbosidad, la violencia, sadismo, la pornografía y el abuso sexual.

El imperialismo, a través de los medios de difusión masivas y la propaganda, trata de imponer sus valores culturales como un medio de imponer su ideología y su política. Estos valores—culturales a su vez (productos de la llamada “cultura de masas”)—se caracterizan por el bajo nivel estético, por su capacidad enajenante, y por ser un vehículo de imposición de los valores decadentes y de los vicios de la sociedad capitalista.

La imagen de la cultura cubana que lanzaban los medios de difusión masiva de la década de 1950 era inminentemente folclorista y pintoresco. Las figuras de la mulata rumbera y el negrito eran conocidas en todo el mundo, y daban una idea muy

poco seria y limitada de los valores nacionales cubanos, que pugnaba por ahogar la auténtica creación popular y tradicional. Ante estos hechos de una época que se alargó hasta 1958, el movimiento de intelectuales de vanguardia se trazó un programa de acción que le permitiera aunar las fuerzas y precisar los objetivos para alcanzar conjuntamente con la liberación nacional, la defensa y el enriquecimiento del patrimonio cultural, metas que no estaban en contradicción con el futuro socialista de Cuba.

VII

Imperialismo Cultural versus Identidad Cubana

María Felicia Ibáñez Matienzo, Sonia Tortoló Fernández y Annoris Pérez Vázquez[1]

Desde hace siglos es una "ley universal" que aquellos países que constituyan una potencia económica sean una amenaza a la soberanía de otros más débiles. En la historia encontramos reiterados hechos que así lo demuestran.[2] Este fenómeno sigue siendo un látigo en el contexto actual bajo la denominación de imperialismo cultural, el cual se torna como un monstruo devorador de los pueblos bajo la máscara de un proyecto civilizador superior que en ningún momento deja ver lo nocivo y lastrante que encierra el término, entre otras cosas, para la identidad propia de cada país y la diversidad de identidades. De ahí la importancia que reviste el análisis de cómo influye el imperialismo cultural en la deconstrucción de identidades y,

---

1. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Matanzas, Cuba.

2. Ver entre otras obras: Harris, William, *Guerra e Imperialismo en la Roma Republicana, 327-70 A.C.*, (traducción de Carmen Santos Fontenla), México D. F., Editorial Siglo XIX, 1989; Gilbert, Charles-Picard, *La Vie Quotidienne a Carthage au Temps d'Hannibal: IIIe Siecle avant Jesus-Christ*, Paris, Hachette, 1958; Abdulwahid Dhanun Taha, *The Muslim Conquest and Settlement of North Africa and Spain*, Londres, Routledge, 1989; Carew, Jan, "The End of Moorish Enlightenment and the Beginning of the Columbian Era", *Race and Class*, Vol. 33, Nº 3 (1992); Said, E., *Culture and Imperialism*, Londres, Vintage, 1994; y Anwar Chejne, *Historia de España Musulmana*, Madrid, Cátedra, 1980.

específicamente, en la identidad cubana.

Nuestro objetivo es analizar la relación que existe entre el imperialismo cultural y la identidad cubana. En primer lugar se debe definir lo que entendemos por imperialismo cultural en el contexto contemporáneo. El imperialismo cultural es una homogeneización de la cultura desde la óptica de los Estados Unidos, Inglaterra y Europa Occidental. O sea, es la pretensión de una determinada cultura de presentarse como expresión de la humanidad en su totalidad, aboliendo los rasgos característicos de los pueblos originarios. Por eso es válida la observación hecha por Keneth Schnitzs al afirmar que: "No existe la humanidad en abstracto; sólo existen entes humanos concretos, creadores de culturas igualmente concretas. Si bien una cultura expresa la unidad u organización total de un modo de vida, se debe reconocer que existen también otras totalidades como expresión de otros modos de vida".[3] Estos rasgos característicos de cada pueblo originario se van conformando y consolidando a través de su propia historia; y ésta es parte de la cultura que lo representa. Mediante su historia los pueblos se conocen y reafirman a sí mismos.

El imperialismo cultural trae implícito el imperialismo político y económico. En el Segundo Congreso de Filósofos Norteamericanos, Leopoldo Zea abordó esta problemática cuando afirmó que la filosofía es un instrumento justificativo de dominación cultural que lleva implícito el dominio político.[4] La nueva filosofía que se difunde desde Europa (y todas las versiones que de ella se derivan, que dicho sea de paso, no son tan "nuevas"), pretende llevar al resto del mundo la existencia de una

---

3. Schnitzs, Keneth, en *Cuadernos Americanos*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para Programa Universitarios y Difusores de Estudios Latinoamericanos, Primera Edición en 1942. La Revista está a cargo de Leopoldo Zea.

4. Ver entre otras obras a Zea, L., *Dos Etapas del Pensamiento en Hispanoamérica: Del Romanticismo al Positivismo*, México D. F., El Colegio de México, 1949.

sola verdad sobre toda la gente y por todo el tiempo, cuyo único objetivo consiste en justificar su expansión militar, económica y política, lo que es lo mismo, su derecho a dominar el mundo. Por ello abogan por la desterritorialización y descentralización tanto de la economía como de la cultura.

Otro rasgo del fenómeno es la transferencia de tecnología. Esta se traduce en la imposición, sobre todo en la comunicación, y en la conformación de una cultura proveniente de centros de poder de una tecnología foránea, la cual trae consigo una diferenciación cada vez mayor entre los países del centro y los de la periferia. El robo de cerebro, el cual se encuentra muy vinculado a la transferencia tecnológica, es otro de los mecanismos empleados por las grandes potencias para mantener vigente su superioridad, dejando despojado a los pueblos originarios de sus científicos e intelectuales, de su capacidad creadora.[5]

Uno de los puntos más controversiales dentro de las manifestaciones del imperialismo cultural es el referido a la discriminación racial y de género, que el mismo lleva implícito y que se traduce en una enorme ola xenofóbica a nivel mundial y una profunda y sutil campaña llevada a cabo por los *mass media* y otras instituciones (por ejemplo religiosas), sobre el papel y lugar que debe jugar la mujer dentro de la vida de la sociedad. Esta campaña pretende lograr un retroceso en el alcance social logrado por la mujer, induciéndola a regresar al status que ocupaba la misma antes de la Segunda Guerra Mundial, donde era vista principalmente como un objeto, al estar destinada sólo a labores domésticas.[6] En respuesta a esto, las mujeres se muestran

---

5. Ver por ejemplo Cárdenas, Cuauhtémoc, "The Continental Development and Trade Initiative", en Jonas, Susanne et al. (eds.), *Latin America Faces the Twenty-First Century: Reconstructing a Social Justice Agenda*, Boulder, Westview, 1994, págs. 116-123.

6. Ver por ejemplo León, Magdalena (ed.), *Mujeres y Participación Política: Avances y Desafíos en América Latina*, Bogotá, T.M., 1994; Vitale, Luis, *La Mitad Invisible de la Historia: El Protagonismo Social de la Mujer*

cada día más agresivas en la defensa y conquista de sus derechos, tanto en la vida laboral, política, individual, como en el resto de las esferas de la vida social.

Desde estos centros de poder se traspolan, junto con todo lo anterior, los paradigmas económicos, culturales, políticos, educacionales y concepciones jurídicas e institucionales que proclaman modelos que no se ajustan a la realidad social histórico-concreta, sino que más bien aspiran a un modelo preconcebido que responde a los objetivos e intereses de estas fuerzas dominantes que los presentan como el ideal a alcanzar. Este ideal se logra objetivar a través de las relaciones gubernamentales e instituciones sociales y estatales. A través de estos paradigmas, se va creando una conciencia de sumisión y asimilación por parte del individuo de valores morales, ideopolíticos y culturales ajenos que se presentan como superiores a los propios. Esto provoca una anulación de sus costumbres, tradiciones, de su modo de vida, de sus culturas, de su identidad; es decir, una anulación total del individuo, de su Yo interno.

Estos centros hegemónicos que engloban a países desarrollados, imponen su condicionalidad al resto del mundo a partir de la negación de la autenticidad. Este aspecto alcanza su mayor expresión en los países de Asia, África y América Latina como una nueva manifestación del colonialismo aplicando a las condiciones actuales en el cual se mantiene, como rasgo permanente, el énfasis en la superioridad étnica que encierra una fuerte discriminación hacia la población nativa de estos continentes tanto social, económica, ideológica, psicológica como

---

Latinoamericana, Buenos Aires, Sudamericana-Planeta Editores, 1987; Lavrin, Asunción, *Women, Feminism and Social Change in Argentina, Chile, and Uruguay: 1890-1940*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1995; García Castro, Mary, "Engendering Powers in Neoliberal Times in Latin America: Reflections from the Left on Feminisms and Feminism", en *Latin American Perspectives*, Vol. 28, Nº 6 (2001), págs. 17-37; y Kirkwood, Julieta, *Ser Política en Chile: Los Nudos de la Sabiduría*, Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1990.

cultural.

Pero este fenómeno presenta hoy, dos facetas distintas; por una parte, la apropiación de los valores de los pueblos explotados y su transformación o elaboración por parte de la metrópolis; de otra, la devolución a esos mismos pueblos de su imagen deformada, mediante la cual se les lleva a la pérdida de su propia identidad.[7] Es decir, se desarrolla un proceso dialéctico de intercambio recíproco entre colonia y metrópolis, determinado, en última instancia, por la imposición de la segunda sobre la primera.

En este mundo globalizador de hoy, que abarca no sólo el aspecto económico (como nos pretenden hacer ver), sino que va más allá, se da un proceso complejo de múltiples interrelaciones en el cual hay una estrecha combinación de tendencias a la homogeneización y a la diferenciación en estas mismas esferas antes mencionadas. De ahí la presencia en los momentos actuales de formas diferentes de revitalizaciones étnicas, aspectos etnogenéricos y, fundamentalmente, de identidades.

La identidad constituye un proceso consciente, complejo, dialéctico y contradictorio. Es el resultado dinámico del autoreconocimiento por el que un sujeto, como individuo social, o como parte de una colectividad, adquiere cierta comprensión de su singularidad con respecto a otras personas o colectividades. Es un proceso de realización que hay que construir. Ella encierra diferentes niveles de aprehensión (lo que significa que es un problema de conciencia), donde se da la relación entre lo

---

7. En la primera mitad del siglo XX, surgió un movimiento laboral popular en Las Antillas en protesta contra la explotación estadounidense de su petroleo. Solían expresar su indignación en canciones plenamente revolucionarias (como “Working for the Yanqui Dollar” y “The Banana Boat Song”), las cuales fueron luego tomadas por empresas culturales del imperio, y devueltas al caribe anglófono, una vez vaciadas de su contenido político. Para una discusión expansiva sobre la historia cultural y política de la música Calipso, ver Holton, Graham, “Aceite, Raza y Calipso en Trinidad y Tobago”, Capítulo X, este volumen.

individual y lo social. Sólo porque se declare la concepción teórica de la identidad no significa que se asuma una posición adecuada ante ella. Es necesario que cada individuo asimile lo que ésta representa para él y para la sociedad en la cual se desarrolla y vive. Es decir, la inserción de este sujeto en el medio familiar, en determinados colectivos (barrios, cuadras), en un municipio, provincia, nación, región y/o hemisferio.

La identidad es un hecho cultural. Esto se ilustra claramente si tenemos en cuenta que el proceso de formación del pueblo cubano presenta etapas cualitativamente diferentes. El pueblo cubano no se formó siguiendo una evolución lineal dentro de una etnia cultural determinada, sino como síntesis criollo-hispano-africano, donde desaparecen los límites peculiares de las culturas originarias para producir una nueva cualidad: lo cubano. Este sui géneris proceso de formación de los cubano se fue gestando bajo el embate de la colonización española y la neocolonización norteamericana, con la osada pretensión de hacer abortar la criatura, aún en formación, a través de la actuación de diferentes mecanismos que garantizaran la imposición de la cultura de dominación traspolando sus costumbres, tradiciones, modo de vida y de actuar, es decir, su cultura.[8]

La colonización española trajo como consecuencia la destrucción de parte de la población aborigen de la isla. Hasta el siglo XVI, España mantiene a Cuba casi en un total abandono, hasta que comienza la pacificación, con el objetivo de iniciar la explotación de la isla. Empieza así a darse el encuentro de culturas

---

8. Artalejo, Lucrecia, "Sobre el Concepto de Identidad Nacional", *Gaceta de Cuba*, Nº 5 (Sept.-Oct., 1996); Le Riverend, Julio, *Historia de Cuba*, (Vol. III.), La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1967; Torres Cuevas, Eduardo, *Nuestra Común Historia. Poblamiento y Nacionalidad*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1993; Ubieta Gómez, Enrique, *Ensayos de Identidad*, La Habana, Editorial Letras Cubanas, 1993; Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), *Cultura e Identidad Nacional. Memorias del Encuentro "Cuba, Cultura e Identidad Nacional"*, La Habana, Ediciones Unión, 1995; Vitier, Cintio, "La Identidad como Espiral", *Gaceta de Cuba*, Nº 1 (Enero-Feb., 1934).

de diferentes niveles de estadio: la española (representando la civilización europea) y la aborigen (caracterizada por la población indígena), que no son las únicas, pero sí las dos fundamentales.

El conquistador se impone a la población indígena. Velázquez, con el sistema de las encomiendas, somete al indio a un rígido régimen de explotación, situación que conllevó a que muchos se suicidaran, mientras que otros—los más fuertes y rebeldes—se lanzaron a los montes en señal de rebeldía, iniciándose así páginas inolvidables de la historia cubana, quedando en ella plasmados nombres como Hatuey y Guamá. Surge entonces la imperiosa necesidad de auxiliarse de otra mano de obra, entre la que se destacó la africana.

A partir de la introducción de los negros surge la utilización del vocablo *criollo* (término importante a esclarecer, para poder comprender el proceso de formación y desarrollo de la identidad, la nacionalidad y la nación cubana). El origen de este vocablo proviene del término portugués "crioulo", como una alteración de la voz "criadouro", con el cual se nombra al pollo nacido y criado en casa. Este fue utilizado más tarde por los españoles para designar a los nacidos en esta tierra.

Se destacan a través de la historia cubana, hechos significativos que dan muestra de una diferenciación entre Colonia y Metrópolis. Entre ellos podemos citar: las sublevaciones de los vegueros, el comercio de contrabando, la defensa de la isla ante los ataques de los corsarios y piratas (toma de La Habana por los ingleses), entre otros. Todos ellos demuestran la fuerte labor de los pueblos originarios para demostrar su ser independiente de los otros. En el caso concreto de nuestro análisis, reflejan la existencia de lo cubano.

Por su parte, los Estados Unidos, desde que Cuba estaba en poder de España, hizo ingentes esfuerzos por apoderarse de la isla: desde realizar diferentes acciones para garantizar su compra, emplear políticas viles como "La fruta madura" y "La doctrina

Monroe", hasta el empleo de métodos más inhumanos con tal de lograr saciar su sed expansionista.[9] Esto se evidencia de forma clara, incluso en algunos documentos que han pasado a la historia, como la carta de J. C. Brenckenridge al Teniente General N. A. Miles, veámoslo en este fragmento:

> Habrá que destruir cuanto alcancen nuestros cañones con el hierro y con el fuego, habrá que extremar el bloqueo, para que el hambre y la peste su constante compañera, diezmen su población pacífica, y mermen su ejército; y el ejército aliado habrá de emplearse constantemente en exploraciones y vanguardias, para que sufran indeclinablemente el peso de la guerra entre dos fuegos, y a ellos se encomendarán todas las empresas peligrosas y desesperadas. Resumiendo, nuestra política se concreta en apoyar siempre al más fuerte, hasta la completa exterminación de ambos, para lograr anexarnos la perla de las Antillas.

Estos planteamientos ponen al descubierto la esencia antihumana del imperialismo en su afán de dominación de otros pueblos. Valiéndose de estos turbios manejos, lograron su intervención en la guerra hispano-cubano-norteamericana en 1898.

Los nuevos conquistadores, ignorando la gesta emancipadora del pueblo cubano, pasaron por alto la existencia de los jefes e instituciones representativas del Gobierno Cubano en Armas, llegando incluso a eliminarlas, estableciendo un gobierno provisional que comenzó a regir la vida del país en todas las esferas. A partir de ahí, el imperialismo norteamericano comienza a aplicar políticas que estratégicamente conllevarían a lograr sus fines y objetivos: el sometimiento de Cuba, empleando diferentes

---

9. Al decir del poeta chileno, Pablo Neruda, Jehová había reservado "lo más jugoso ... la dulce cintura de América" para la Compañía Frutera Inc. Ver "La United Fruit Co.", en Neruda, P., *Canto General*, Planeta, Barcelona, 1989, págs. 209-210.

mecanismos de dominación tanto económicos como políticos.[10]

No obstante, debemos expresar que el impacto de la colonización dejó sus huellas en todos y cada uno de los rasgos psicológicos, morales, religiosos y estéticos—en fin, en el modo de vida, de pensar y de actuar del cubano—aunque es válido reconocer que ambas colonizaciones influyeron de manera diferente en cada uno de estos aspectos (tanto positiva como negativamente).

Veamos algunos ejemplos. Con los españoles nos llegó el hierro, la pólvora, el caballo, la rueda, la vela, la brújula, la moneda, el capital, el salario, la letra, la imprenta y el libro, entre otras cosas. Desde Estados Unidos: sus instituciones democráticas, su libertad religiosa, su maravilloso progresismo técnico y sus hábitos, entre otros. Gran influencia tuvimos en el aspecto culinario. Debemos a España las fabadas, las comidas

---

10. Se hace necesario señalar que lo que ilustra esta política trazada por los Estados Unidos son diferentes hechos que se fueron sucediendo desde 1897, cuando nuestros mambises enfrentaban victoriosos a los españoles y, a pesar de que Estados Unidos en aquel momento se había convertido en una potencia, no le tendió las manos a Cuba para poder liberarse. En abril de 1898 se aprueba la Resolución Conjunta, a través de la cual se solicitaba la autorización para declarar la guerra a España e intervenir en el conflicto cubano-español. Los objetivos que persiguieron desde ese momento, frustraron el verdadero logro de la independencia de Cuba conllevando a que no se objetivara el proyecto social de la República martiana; los órganos representativos de los cubanos fenecen (el Ejército Libertador es licenciado por una suma irrisoria, se disuelven la Asamblea del Cerro y el Partido Revolucionario Cubano), gracias a sus artimañas comienzan en 1898 el período de ocupación norteamericana a través de la invasión militar. De 1898 a 1903 se impone la Enmienda Platt, el Tratado de Reciprocidad Comercial, la Base Naval de Guantánamo y en 1902 se inicia, con la instauración de la República, un nuevo modelo de dominación: la neocolonial. Ver al respecto: Zanetti, Óscar, "American History: A View from Cuba", en *Journal of American History*, (Sept., 1992), págs. 530-531; Foner, P., *A History of Cuba and its Relations with the United States*, (Vol. 2, 1845-1895), Nueva York, International Publishers, 1973, págs. 174-347; Pérez, Louis, *Essays on Cuban History: Historiography and Research*, Orlando, University Press of Florida, 1995.

acompañadas de pan, las uvas, los vinos, el gusto por los jamones, las ensaladas frías, los chorizos y embutidos, la utilización de la grasa de cerdo y el aceite de olivo, los nabos, la carne fresca de res, el tasajo, el lacón y la calabaza. A Estados Unidos la simplificación y modernización de la cocina, incluyendo la introducción del uso de los calderos metálicos, y la mayor parte de la coctelería conocida en el país.

En el caso de la religión, encontramos el hecho de que, a través de la colonización española, llega a Cuba y se enraíza el catolicismo como religión oficial y principal vía de sometimiento a través de la evangelización. Este catolicismo, unido a la religión llegada al país con los negros africanos que fueron traídos como esclavos, es el que cristaliza en la formación de una religiosidad popular propia del cubano—en la que no se incluyen las creencias propias de los nativos de la isla que, debido a la rápida exterminación de éstos, no trascendió—la cual no es más que un producto de la sincretización español-africana que constituye la esencia de la expresión religiosa cubana. Por su parte, la dominación norteamericana trajo a Cuba el espiritismo y, fundamentalmente, el protestantismo que tuvo, a nivel social, una mayor aceptación que el rígido catolicismo español, lo cual le permitió proliferar rápidamente hasta llegar a representar en la actualidad un gran porcentaje dentro del mosaico religioso cubano.

Otro renglón a analizar es el de la educación. España dejó a Cuba sumida en el mayor atraso cultural y educacional. Las escasas escuelas con que contaba el país en este período estaban bajo la égida de la Iglesia y, aunque en varias ocasiones se trató de lograr que se convirtiera la educación de religiosa en laica, nunca fue posible hasta la llegada del dominio norteamericano. Esta característica de la colonización española trajo como principal consecuencia, aunque no la única, que la educación fuera un privilegio sólo de aquellos que económicamente podían costearlo y únicamente para hombres pues las mujeres, aunque pertenecieran al sector más adinerado, no tenían acceso a la

instrucción por no ser aprobado ni bien visto por la sociedad.[11]

Por su parte los norteamericanos necesitaban transformar la situación que encontraron en el país a su llegada, pues así lo requería el desarrollo científico-técnico que trajeron consigo en ramas económicas tan importantes como el ferrocarril, las plantas eléctricas, la telefonía, y la radio entre otras.[12] Por ello, ampliaron la educación elemental, fundamentalmente laica, a un mayor porcentaje de la población; esta fue la vía idónea para inculcar a los cubanos la superioridad de los Estados Unidos como nación y las ventajas que tendríamos al estar sometidos al imperialismo yanqui, iniciándose así la colonización cultural de Cuba por los norteamericanos.[13]

Un aspecto en el que se demuestra la importancia de ambas colonizaciones en el proceso de formación de la identidad del cubano es en el de la lengua. Tal importancia reside, fundamentalmente, en el hecho de que es de España de quien heredamos la lengua que nos caracteriza: el castellano o español. Esto se debe a que Cuba fue una colonia primero de España y luego de los Estados Unidos pues, de ser lo contrario, con seguridad el idioma nacional sería el inglés.

Aún así, no podemos decir que el lenguaje cubano sea idéntico al de los españoles pues en él encontramos la presencia de vocablos propios de los indígenas cubanos que todavía en la actualidad se mantienen vigentes, como guayaba, bohío, cutara, casabe e yuca. Existen también vocablos que fueron introducidos por los negros africanos llegados al país entre los siglos XVI y

---

11. Ver entre otras obras, García Galló, Gaspar, *Bosquejo Histórico de la Educación en Cuba*, La Habana, Editorial de Libros para la Educación, 1978.

12. Ver Zanetti, Óscar y García Álvarez, Alejandro, *Caminos para el Azúcar*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

13. En materia de la influencia ideológica yanqui en lo educativo cubano, ver por ejemplo Santos, Rosanna, “The Peaceful Invasion of 1900: The Harvard University Summer School for Cuban Teachers”, ponencia presentada en el Congreso Internacional XXII de LASA, Miami, EE.UU., marzo del 2000.

XIX, que forman parte del argot popular, como por ejemplo: ampanga, angola, bilonga, garanga, cocorioco, cumbancha, cumbila, cheche, fufú, guarapo, sirimba, malanga y ñáñigo, entre otros.

El arribo continuo de ciudadanos norteamericanos (turistas, comerciantes, infantería de marina, jugadores) que tenían un poder adquisitivo más elevado que la mayoría nacional permeó las esferas sociales. Esto se refleja en la imitación y asimilación de los giros y vocabularios foráneos. La dependencia de Cuba con respecto a Estados Unidos se observa en los nombres extranjeros que nominan los hoteles, centros comerciales y tiendas, por ejemplo: Cubaelectric, Caribbean Hotel, Havana Hilton, Palm Beach, Dirty Dick y Ten Cent. Por hacer una distinción jerárquica de entidades de otras de menor categoría, así las peluquerías se denominan "Beauty Parlors", las farmacias "drugs stores" o "pharmacies", las grandes barberías en "barber shops" y las bodegas en "grocery stores".

La difusión propagandística y anuncios redactados en español y parte en inglés, contribuyó a que se generalizaran vocablos como "chiclets", "sandwich", "sugar candy" y "gasoil". En el país circulaban en las ciudades portuarias, principalmente en La Habana y Guantánamo, periódicos en inglés y monedas norteamericanas. La ampliación del uso de términos ingleses en la mayoría de la población como "block", "garage", "trust company", "nickel", "cigarrette", "manager", "dancing", "comfort", "amateur", "bus", "whisky"; y el nombrar a los niños Robert, Mary, Owen, Richard, Jessica o Henry. En el deporte como el balompié que aún denominamos "football"; el beisbol, "baseball"; al baloncesto, "basketball"; y con ello el empleo de voces como "penalty goal", "home run", "home club", "dribbling", y en el boxeo "uppert-cut", "heavy weight" y "jab".

El hablar otro idioma no es denigrante; el problema está en la sustitución del nativo por el extranjero. Este lo impone por su preponderancia económica como lo hizo siglos atrás. Hoy

penetra a los pueblos de forma sutil, minando la lengua oriunda, y no se puede dejar de tomar en consideración que la defensa del idioma es una forma más de defender la identidad y la soberanía de los pueblos.[14]

Como hemos podido observar hasta el momento, en el caso cubano se fue conformando una propia identidad y cultura; los valores, la nacionalidad y la nación propios; a través de un largo proceso de contradicciones, enfrentamientos, luchas, creación cultural peculiar y asimilación de lo foráneo, sin permitir la destrucción del ser de esta pequeña porción de tierra. Esto ha sido posible porque, a pesar de todas las influencias recibidas desde los primeros momentos de la formación de la nacionalidad cubana, se manifestaron los sentimientos de amor a la patria y rebeldía, los cuales encierran el aspecto emocional, de pertenencia. Estos sentimientos son los que han hecho posible que en todo momento se defienda lo cubano, y se rechace toda interferencia extranjera, o lo que es lo mismo, todo intento o manifestación de deconstrucción de la propia identidad.

Es por eso que podemos decir que solidarizamos con el profesor Eduardo Torres Cuevas al expresar que en todo este proceso, los cubanos han hecho una nación patriótica en su carácter, en el profundo sentido popular, en su dimensión nacional e internacional, en su apego a la libertad y soberanía del pueblo,

---

14. Ha ocurrido en las islas del Pacífico algo similar, donde el impacto de los idiomas europeos han reducido de manera drástica la variedad de lenguas, la diversidad de las mismas, y por lo tanto de las culturas e idiosincrasias articuladas con ellas. Al respecto, ver Muhlhausler, Peter, *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*, Londres, Routledge, 1996. Sobre el cono sur, ver Huentecura, J., Soto, J. y Nancupil, N., *Nociones del Idioma Mapucezugun y Breve Reseña Histórica del Pueblo Mapuche*, Temuco, CAPIDE, 1991; Salas, A., "Hablar en Mapuche es Vivir en Mapuche. Especificidad de la Relación Lengua/Cultura", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Vol. 25 (1987), págs. 27-35. El emblemático caso del idioma Guaraní en Paraguay se trata en Corvalán, G., "El Bilingüismo en la Educación en el Paraguay: ¿Es Creativo u Opresivo?", *Latin American Research Review*, Vol.18, Nº 3 (1983), págs. 109-26.

su calidad y su amor por hacer de la patria nueva una sociedad ejemplar.[15] Esto lo plantea también Armando Hart Dávalos al expresar:

> Lo cierto es que la cultura cubana, desde sus inicios, vino marcada por un sentimiento de independencia, justicia social, universalidad y proyección ética que ha sido siempre, y lo será con más razón hacia el futuro, el fundamento de su fuerza, enriquecimiento, poder movilizativo y capacidad para el diálogo y los análisis desprejuiciados que tanta falta hacen en el mundo de hoy.[16]

De ahí la importancia que posee en la actualidad el que el imperialismo cultural plague las diferentes esferas de la sociedad y de la actividad de los sujetos—con su homogeneización, la defensa y fortalecimiento de la identidad propia—fundamentalmente en estos momentos, en que el gobierno de los Estados Unidos pretende destruir la Revolución Cubana. Para ellos resulta ser algo muy alcanzable, después del derrumbe del sistema socialista y la crisis económica que esto trajo aparejado; utilizando no sólo mecanismos políticos y económicos (como la Ley Torricelli y la Ley Helms-Burton), sino también influyendo ideológicamente mediante la labor propagandística con el fin de desviar la historia cubana, a través de la moda, de la música, de valores que trasmiten las películas y literatura, y de forma más violenta, como la realización de sabotajes.[17]

---

15. Citamos a Eduardo Torres-Cuevas con algunas de sus destacadas obras: "En Busca de la Cubanidad" (3 artículos, números consecutivos), Revista *Debates Americanos*, Nº 1 (1995), Nº 2 (1996) y Nº 3 (1997); Torres-Cuevas, Eduardo y Loyola Vega, Oscar, *Historia de Cuba, 1492-1898: Formación y Liberación de la Nación*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2001.

16. Hart Dávalos, Armando, "La Cultura: Escenario del Combate", Periódico *Granma*, Ciudad de la Habana, Cuba, 12 de agosto de 1995.

17. En una vasta literatura sobre estos temas, recomendamos: Zanetti, Óscar, *La Penetración Norteamericana en la Economía Cubana*, La Habana, Casa de Las Américas, 1998; González Casanova, Pablo, "Thinking about Cuba", en

Insistimos en la importancia, tanto del conocimiento de la historia, de la formación de la nación, nacionalidad y de la cultura; así como de la interiorización que del mismo haga el individuo en todo el proceso de su vida. Es decir, la educación en el amor al hogar, la familia, los amigos, la escuela, a la ciudad, el respeto al prójimo y a la propiedad, a los símbolos patrios, lo que garantiza el amor a la patria y con ello indiscutiblemente, en el mismo proceso, se va delineando la identidad.

Bienvenida, entonces, la "cruzada en favor de la historia de Cuba", para que el país pueda enfrentar y abordar los problemas inmediatos y futuros, o como expresara Cintio Vitier adelante "... la campaña de espiritualidad y de conciencia. Sobre todo para la parte más rudimentaria de nuestra población..."[18] Si la sociedad cubana es lo suficientemente capaz para desplegar los mecanismos que nos aparten de estas intenciones, es algo que se pone hoy a prueba. Para lograrlo es preciso luchar por un nivel superior de conciencia colectiva de nuestro pueblo.

Jonas et al. (eds.), *Latin America Faces the Twenty-First Century*, págs. 202-207; Morley. M., *Imperial State and Revolution: The United States and Cuba, 1952-1986*, Londres, Cambridge, 1987; Alarcón de Quesada, Ricardo, *Helms-Burton. Slavery Law*, La Habana, Editorial José Martí, 1997; y Calvo, Hernando y Declercq, Katlijn, *The Cuban Exile Movement: Dissidents or Mercenaries?*, Melbourne, Ocean Press, 2000.

18. Vitier, Cintio, "Martí en la Obra Actual", Periódico *Juventud Rebelde*, La Habana, edición de la Biblioteca Nacional José Martí, 1969.

VIII

Globalização, Crise Social e Educação: o Mercado como Modelo

José Willington Germano[1]

Os processos de mundialização da economia em curso, neste final de século, têm repercutido de forma dramática e intensa nas diferentes dimensões da vida social atingindo de frente, evidentemente, o Estado, as políticas sociais e o mundo do trabalho. Tratando-se de um contexto fortemente dominado pelas forças econômicas, o paradigma hegemônico de organização da vida social está ancorado, logicamente, no "mercado como modelo" e, portanto, na empresa enquanto sinônimo de organização perfeita, na qual as várias instituições e esferas da sociedade deveriam se espelhar. O referido paradigma foi incorporado pelas denominadas "estruturas mundiais de poder", como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e tem sido adotado por países dos diversos quadrantes do mundo, notadamente nos "ajustes estruturais" e na reforma do Estado dos chamados "países emergentes", entre os quais os da América Latina, pressionados, em grande medida, por aquelas agências internacionais.

---

1. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil; conferência proferida durante a 50a Reunião Anual da SBPC, Natal, julho de 1998. Autor do livro *Estado Militar e Educação no Brasil, 1964-1985*, São Paulo, Cortez/UNICAMP, 1994. Email <germano@cchla.ufrn.br>.

No dizer de Victória Campos, o "mercado como modelo", "não se atém a critérios morais", a ideais de equidade e justiça pois interessa-lhe apenas os "critérios de perdas e ganhos, de oferta e procura".[2] Para Camps, portanto, o mercado gera injustiça "porque o direito que fundamentalmente protege é o que está pior distribuído: o direito de propriedade". Na conjuntura atual, contudo, vigora, no plano econômico, a supremacia de um capital financeiro sem fronteiras, sem restrições a sua livre circulação e a sua ação meramente especulativa capaz de arruinar a economia de países periféricos da noite para o dia, conforme aconteceu com o México em fins de 1994 e com os ditos "tigres asiáticos" no primeiro semestre de 1998, configurando o que Robert Kurz qualifica de "capitalismo-cassino global".

No plano político, por outro lado, tem lugar a implementação de políticas calcadas no ideário neoliberal, que Bruno Thèret define como um "sistema de receitas práticas para a gestão pública", cujas palavras-chaves são: agilidade, eficiência e eficácia, nada, que diga respeito, portanto, a equidade e a justiça.[3] Essas políticas se caracterizam pelos ataques frontais desferidos contra os direitos sociais, arduamente conquistados, desestabilizando o sistema de proteção e de garantias sociais decorrentes das chamadas políticas de bem estar social desestruturando, assim, as políticas de formato universalizante. Em troca, ganham relevo as políticas compensatórias, emergenciais e focalizadas nos pobres e nos "excluídos", constituindo aquilo que Robert Castel chama de "políticas de discriminação positiva".[4] Nesse sentido, cabe ao mercado o atendimento de uma fatia substancial das necessidades sociais das

---

2. Campos, Victória, *Paradoxos do Individualismo*, Lisboa, Relógio D'Água, 1996, pp. 209-10.

3. Thèret, Bruno, p. 88, em Draibe, Sônia M., "As Políticas Sociais e o Neoliberalismo", em *Revista da USP*, São Paulo, Nº 17 (1993), pp. 86-101.

4. Castel, Robert, "As Armadilhas da Exclusão", em Belfiore-Wanderley, Mariangela, et alii (Orgs), *Desigualdade e a Questão Social*, São Paulo, EDUC, 1997, pp. 161-190.

populações, conformando uma ampla mercadorização da saúde, da educação, da seguridade social e assim por diante.

No tocante ao mundo do trabalho, esse capitalismo sem freio vem provocando um desemprego massivo, fato que é geralmente atribuído ao rápido desenvolvimento tecnológico, mas que decorre, na verdade, das restrições e da vulnerabilidade impostas ao trabalho numa época de globalização e neoliberalismo, que acaba por acarretar o surgimento de uma nova questão social em um cenário que aponta para o fim da própria sociedade salarial. No que pese a evidente diferença entre países, por conta dos seus respectivos processos de formação histórica, convém frisar, no entanto, que uma ordem globalizada cria problemas mundiais, no âmbito dos quais se situa a questão social fundamental deste fim de século.

O que se pode entender, então, por questão social? Para Robert Castel, a questão social é caracterizada "como uma aporia fundamental, na qual uma sociedade experimenta o enigma da sua coesão e trata de conjurar o risco de sua fratura.[5] É um desafio que interroga, põe de novo em questão a capacidade de uma sociedade (o que em termos políticos se denomina uma nação) para existir como um conjunto vinculado por relações de interdependência". Assim, por exemplo, a questão social na primeira metade do século XIX na Europa dizia respeito ao pauperismo da classe trabalhadora: "populações flutuantes, miseráveis, não socializadas, cortadas de seus vínculos rurais e que ameaçam a ordem social, seja pela violência revolucionária, seja como uma gangrena".[6] O trabalho assalariado era algo miserável, indigno, provisório, ameaçador à ordem estabelecida, conforme demonstra Marx em suas análises. Para Bronislaw Geremek, nesse período, "o pauperismo e a 'questão operária' permanecem estreitamente

---

5. Castel, Robert, *Metamorfosis de la Cuestión Social*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 20.
6. Castel, *Metamorfosis de la Cuestión Social*, p. 165.

ligados".[7]

Essa situação se prolonga na Europa até quase o início do século XX onde, após um processo de conflitos e lutas, o proletariado passou a ser uma classe trabalhadora relativamente integrada. Nessa perspectiva, segundo Castel, o setor assalariado chegou a "estruturar nossa formação social quase totalmente", mediante o desenvolvimento de um "processo de transformação do trabalho em emprego", ou seja, o trabalho passou a ser objeto de um sistema de proteção, de garantias e de direitos.[8] Isso não significa assinalar, em absoluto, que a sociedade salarial tenha se constituído no "melhor dos mundos". Ela, por uma lado, não eliminou a desigualdade e a exploração e, por outro, estimulou o individualismo em decorrência da cristalização da gestão tecnocrática do social.

Não obstante isso, direitos e garantias com relação ao trabalho assalariado foram instituídos. A propósito disso escreve Castel: "Os despedidos eram, então, pouco numerosos, e o contrato de trabalho por tempo indeterminado chegava quase sempre até o limite, permitindo ao assalariado fazer sua carreira completa na empresa".[9] Nesse sentido, a condição salarial passou a ser uma situação almejada, por conta dessas garantias, mesmo pelas pessoas situadas no topo da hierarquia social, dando margem ao surgimento daquilo que Bourdieu chama de "nobreza de estado": filhos das classes dominantes que começaram a penetrar no mercado do salariado, mediante a posse de diplomas universitários das grandes escolas. No caso da sociedade francesa, nos anos 70, aproximadamente 82% da população ativa era constituída de assalariados.[10] Trata-se de uma situação, portanto, em que a centralidade assumida pelo trabalho assalariado faz com

---

7. Geremek, Bronislaw, *A Piedade e a Força*, Lisboa, Terraman, 1995, p. 272.
8. Castel, *Metamorfosis de la Cuestión Social*, p. 389.
9. Castel, *Metamorfosis de la Cuestión Social*, p. 394.
10. Castel, "As Transformações da Questão Social", p. 169.

que ele assuma uma dimensão de categoria organizadora do social e fornecedora de identidade. Uma sociedade salarial, por conseguinte, consiste nisto: "uma sociedade na qual a maioria dos sujeitos sociais têm a sua inserção social relacionada ao lugar que ocupam no salariado".[11]

No contexto atual, contudo, o trabalho perde espaço no tocante a essa dimensão de centralidade. Para Castel, "a nova questão social hoje parece ser o questionamento desta função integradora do trabalho na sociedade". Uma "desmontagem desse sistema de proteção e garantias que foram vinculadas ao emprego e uma desestabilização, primordialmente na ordem do trabalho, que repercute como uma espécie de choque em diferentes setores da vida social para além do mundo do trabalho propriamente dito" e que vem atuando como agente desagregador do tecido social.[12] A palavra-chave desse processo é a flexibilização. Ela decorre das exigências da concorrência e da competitividade em um modelo mundializado no qual o trabalho passa a ser o alvo principal da redução de custos. Trata-se de reduzir o preço da força de trabalho, e, ao mesmo tempo, maximizar a sua eficácia produtiva. Desemprego massivo, vulnerabilidade e insegurança em decorrência dos ataques desferidos às garantias e direitos sociais, sinalizam para o desaparecimento do emprego, isto é, do trabalho com proteção e estabilidade. Essa situação é tanto mais grave em contextos como os da América Latina ou em países como o Brasil que, por não terem erguido sistemas fortes de proteção ao trabalho e portanto um sistema salarial maduro, tendem a desagregar-se de forma mais rápida e devastadora.

Nessa perspectiva, a própria representação do progresso, concebido como um futuro melhor e a crença que o amanhã seria sempre mais promissor, entra em crise. Para Hobsbawn, a última parte do século XX tem se caracterizado como "uma nova era de

---

11. Castel, "As Transformações da Questão Social", p. 169.
12. Castel, "As Transformações da Questão Social", pp. 165-166.

decomposição, incerteza e crise", para uma parte do mundo.[13] Para a outra parte, como a África e países do Leste da Europa, por exemplo, a palavra certa é "catástrofe". No dizer de Edgar Morin, "o núcleo mesmo da fé no progresso" ancorado na tríade ciência, técnica, indústria, "encontra-se cada vez mais profundamente corroído". A implosão do "socialismo real" no Leste, o desemprego elevado ao Oeste e, no terceiro mundo, o fim do desenvolvimentismo "resultaram em regressões, estagnações, fomes, guerras civis/ tribais/ religiosas". Por conseguinte, escreve Morin, "o navio-terra trafega na noite e na neblina, em uma aventura desconhecida".[14] A "revolução informacional", por sua vez, da forma pela qual está ocorrendo está trazendo desemprego em massa bem como uma precarização do trabalho. Contratos de duração determinada por poucos meses ou dias, em tempo parcial. O surgimento do contrato de zero hora, na qual o empregado de posse de um telefone celular fica aguardando o chamado da empresa para, por um só dia ou por uma hora, executar uma tarefa.

Segundo entende Paul Virílio, isso é "equivalente a ser escravo".[15] Ainda de conformidade com o urbanista francês, "estamos às voltas com uma nomadização das populações", com uma degradação das metrópoles que estão se "terceiro-mundializando" em decorrência da elevada densidade populacional, do desemprego e da sua "incapacidade de garantir paz social e a democracia". A "grande questão ecológica atual", afirma, "é a cidade e não a fauna e a flora". No entendimento de Virílio, "se o poder político não for capaz de controlar o desenvolvimento técnico dos autômatos, dos sistemas de produção e do mercado, iremos em direção a uma sociedade que terá duas

---

13. Hobsbawn, Eric, *Era Dos Extremos*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995, p. 15.
14. Morin, Edgar, "A Aventura Desconhecida", em *Le Monde*, 23/08/96, p.10.
15. Virílio, Paul, "A Catástrofe Urbana" (Entrevista), Folha de S. Paulo, 28.09.1997, *Caderno Mais*, p. 4.

velocidades: formada por uma elite que viverá em "bunkers" e os miseráveis que vão atacá-las".

A erosão do tecido social provocado por essas mudanças tem gerado um quadro de insegurança, tendo como conseqüência a "desestabilização dos estáveis", a "instalação da precariedade" e a existência dos "sobrantes". Para Castel, a "desestabilização dos estáveis" engloba aqueles "trabalhadores que ocupavam uma posição sólida na divisão do trabalho clássico e que se encontram ejetados dos circuitos produtivos".[16] A "instalação da precariedade", atinge freqüentemente "os jovens, com alternâncias de períodos de atividades, de desemprego, de trabalho temporário, de ajuda social" e que acaba por configurar o que se "poderia chamar de cultura do aleatório, as pessoas vivem o dia-a-dia" de forma vulnerável e instável. Os "sobrantes", por sua vez, correspondem aquelas "pessoas que não têm lugar na sociedade, que não são integradas, e talvez não sejam integráveis". Estar integrado, afirma Castel, "é estar inserido em relações de utilidade social, relações de interdependência" como é o caso de um operário que, embora explorado, era ao mesmo tempo indispensável e por essa razão, podia reivindicar, organizar-se, participar de lutas por conta do seu pertencimento a um dos grupos importantes da sociedade, e obter ganhos como as proteções e garantias aqui referidas. Nessa perspectiva, os "sobrantes" não são sequer explorados.[17]

Para Hannah Arendt, nada pior do que uma "sociedade de trabalhadores sem trabalho".[18] Assim, na atualidade, o mundo abriga 800 milhões de pessoas sem emprego. O Brasil dos anos 90 produziu um desempregado a cada 68 segundos.[19] Empresas que foram privatizadas em decorrência da reforma do Estado

---

16. Castel, "As Transformações da Questão Social", pp. 179-180.
17. Castel, "As Transformações da Questão Social", p. 180.
18. *Apud*, Castel, *Metamorfosis de la Cuestión Social*, p. 390.
19. Folha de São Paulo, Caderno Especial, *O Colapso do Trabalho*. 1º/05/1998, p. 1.

produziram substanciais cortes de pessoal. Esses cortes chegaram a 67% na Acesita, 40% no Banco Meridional, 39% na Companhia Siderúrgica de Tubarão, 33% na Usiminas e 28% na Companhia Vale do Rio Doce.[20] França dos últimos anos, cerca de 12% da população ativa é desempregada e aproximadamente 70% das novas admissões são contratos por tempo determinado, precários.[21] Na Itália o desemprego ronda 12% da população ativa e no México 25%, tornando evidente os acontecimentos de Chiapas.[22] Nos EUA, onde a propaganda neoliberal se encarrega de difundir o "pleno emprego", o número de empregos temporários cresceu 500% entre 1980 e 1997, o salário médio caiu 20% nos últimos 25 anos e cerca de um quarto das pessoas empregadas têm empregos de tempo parcial.[23] Em sete países da Ásia, por sua vez, incluindo Japão, China, Indonésia, Coréia do Sul, Tailândia, Malásia e Filipinas, em 11 meses de crise, o desemprego saltou de cerca de 22 milhões em 1997 para 43,6 milhões de trabalhadores em 1998, produzindo 21,6 milhões de novos desempregados, o equivalente a população de países como a Austrália, Taiwan ou a Venezuela.[24] Dessa forma, o Japão, considerado antes como um país de "pleno emprego", convive hoje com a presença de "homelesses" nas ruas de suas cidades.

Nesse contexto, a "exclusão" aparece como questão social por excelência dos novos tempos, quando, na realidade, em face do exposto, a transformação da questão social, a nova questão social, portando, diz respeito ao desaparecimento do emprego (não se trata, assim do desapropriamento do trabalho) e a instalação da precariedade. A noção de "exclusão", por sua vez,

---

20. Folha de São Paulo, Caderno Especial, *Privatizações*, 07/04/98, p. 10.
21. Castel, *Metamorfosis de la Cuestión Social*, pp. 403-404.
22. Folha de São Paulo, Caderno Especial, *Sindicatos Contestam Políticas contra o Desemprego*, 07/06/1998, 2: 13.
23. Silva, Carlos Eduardo Lins da. "Por que os EUA têm índices tão baixos de desemprego?"em Folha de São Paulo, Caderno Especial, *O Colapso do Trabalho*, 1º/05/1998, p. 10.2.
24. Aith, Márcio, "Crise faz desemprego dobrar na Ásia", em Folha de São Paulo, Caderno Especial, *O Colapso do Trabalho*, p. 2.1.

tem sido objeto de controvérsias e críticas. Para alguns autores ela ressuscita uma interpretação dualista da sociedade. Conforme esses críticos, essa noção comporta limites do ponto de vista da análise econômica, porquanto a oposição excluídos/incluídos seria produzida pelo mesmo processo econômico. Contudo, ele se reveste de relevante importância do ponto de vista da ética e do processo político. Assim, para Oliveira, no tocante à causalidade do fenômeno, a perspectiva antidualista é a mais apropriada, "sob pena de cairmos no dualismo ingênuo e insuportável, típico da literatura moralista do século XIX, mais ainda existente ao nível do senso comum - de achar que os miseráveis são responsáveis pela própria miséria".[25] Em contrapartida, no que concerne ao seus efeitos, "analisar o problema dos excluídos sob o viés econômico nada nos diz sobre a necessidade - que não é econômica, mas ética e política - de sua inclusão" (grifos no original). Ao se reportar a realidade brasileira, o autor chama a atenção "sobre o perigo que toma corpo a vista de todos nós" como as constantes "chacinas e execuções a que o Brasil assiste nos últimos anos" que constituem "indícios de que começa e tomar forma na sociedade brasileira um processo de extermínio de seus "excedentes", já não assimiláveis pelos processos tradicionais de trabalho e socialização". Para ele, "essas mortes exemplificam um processo de exclusão, na mais insuperável radicalidade do termo".

Ainda com referência a sociedade brasileira, Valladares afirma que a "discussão sobre a exclusão" faz surgir "algo de novo no que tange à reflexão sobre a cidadania".[26] A autora critica, igualmente, as análises dualistas do processo econômico. Assim, conforme escreve, "a noção de exclusão ajuda, sem dúvida, a caracterizar a situação de não-cidadania em que se encontram milhares de brasileiros desde a República e o Estado

---

25. Oliveira, Luciano, "Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo concerto", em *Revista Brasiliense de Ciências Sociais*, (São Paulo), Vol. 33 (fev. 1997), p. 60.

26. Valadares, Lícia, "Representações da pobreza no Brasil Urbano: da vadiagem à exclusão social," Revista Vivência, Vol. 1-2 (1996), pp. 129-142.

Novo". Estaríamos, portanto, "diante de uma nova exclusão social que teria além do fundamento sócio-econômico uma segunda fase, a da representação que se faz sobre o excluído nas camadas sociais mais favorecidas". Tais imagens sinalizam na seguinte direção: "Em última instância, a sociedade, que não apresenta mecanismos de assimilação, estaria agudizando seus mecanismos de expulsão. A partir de uma imaginária relação de causa e efeito entre pobreza e violência, pobre e bandido juntam-se numa única imagem para produzir o novo excluído, novo porque passível de eliminação física pelo perigo social que representa". Trata-se de reconhecer portanto, a existência de uma fratura que atua como fator desagregador do tecido social. Configura-se, assim, uma situação que, nas palavras de Viviane Forrester compreende o deslocamento de levas de homens "da exploração à exclusão, da exclusão à eliminação".[27]

No entendimento de Robert Castel, a palavra exclusão, "oculta e traduz, ao mesmo tempo, o estado atual da questão social".[28] O autor critica o uso indiscriminado do vocábulo porque acaba por designar todas as misérias do mundo, bem como critica a concepção substancialista que encara a "exclusão" com uma situação em si mesma. Fazer isto, "é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém".[29] Na atualidade, por conseguinte, falar de "exclusão" pressupõe que se leve em conta "situações que traduzem uma degradação relacionada a uma posição anterior", ou seja, a situação de "exclusão" corresponde a estados de equilíbrios anteriores e que foram perdidos.[30] É o caso, por exemplo, de um trabalhador integrado que perde o emprego, fica sem proteção, torna-se vulnerável não podendo mais se reproduzir de conformidade com a situação anterior ou de moradores de rua que

---

27. Forrester, Viviane, *O Horror Econômico*, São Paulo, UNESP, 1997, p. 17.
28. Castel, Robert, "As armadilhas da exclusão", p. 16.
29. Castel, "As armadilhas da exclusão", p. 19.
30. Castel, "As armadilhas da exclusão", p. 21.

eram, antes, trabalhadores rurais e que foram expulsos do campo, perderam tudo, as referências sociais inclusive, tornaram-se socialmente isolados e portadores de uma identidade negativa, como demonstra Ataíde em pesquisa realizada com "homelesses" de Salvador: "éramos assim", "estamos assim", diz bem da situação de excluído.[31] "Os excluídos", escreve Castel, "povoam a zona mais periférica caracterizada pela perda do trabalho e pelo isolamento social".[32]

Nessa perspectiva, o "excluído" é, de "fato um desfiliado" e a "exclusão" se traduz, portanto, como "efeito de processos que atravessam o conjunto da sociedade e se originam no centro e não na periferia da vida social".[33] É o caso, por exemplo, de uma empresa que resolve aplicar seriamente a flexibilização. Da forma como é usada comumente a "exclusão", no dizer de Castel, constitui uma armadilha tanto para a reflexão como para a ação. Para a reflexão: porque simplesmente descrevem-se os "estados de despossuir" e omitem-se ou criam-se impasses acerca dos "processos que os geram". Para ação, porque as políticas sociais de reparação da exclusão, acabam por tomar o lugar das políticas sociais mais gerais com finalidades preventivas. Essa intervenção termina por funcionar como um autêntico "pronto socorro social", à medida que se escolhe intervir no que é periférico e não no coração mesmo dos processos que produzem a "exclusão".

Este é o caso de programas como o "Renda Mínima de Inserção" (RMI - França), o "Programa Nacional de Solidaridad" (PRONASOL, México) e o "Programa Comunidade Solidária" (Brasil). Programas de discriminação positiva que levam oxigênio a quem se encontra em desespero, mas que tendem a se tornar programas de discriminação negativa, estigmatizadora e que terminam por atribuir um status de cidadãos de segunda categoria

---

31. Ataíde, Yara Dulce Bandeira de, *O Rango e a Utopia*, Natal, UFRN, Tese de Doutoramento em Educação, 1998.
32. Castel, "As armadilhas da exclusão", p. 21.
33. Castel, "As armadilhas da exclusão", pp. 21-22.

aos segmentos mais vulneráveis da população beneficiária desses programas.[34] Embora eles apresentem o mérito de atenuar o sofrimento daqueles que se encontram em situação da "inutilidade social", não se pode desconhecer, contudo, que as políticas sociais focalizadas na pobreza, em geral, induzem ao sentimento de vergonha, a uma identidade negativa porquanto, quem recebe a "ajuda", passa a se reconhecer como alguém que situa na escala da degradação social sendo portador, assim, da condição humilhante de quem é inferior.[35] Ao estudar, por exemplo, o RMI, Takeuti identificou esse sentimento negativo de pertencimento ao escrever que, se por um lado, a pobreza "suscita compaixão e complacência", por outro, "ela é também associada a sujeira, ao fedor, a feiura, a grosseria, a negligência, a incultura, a violência (...) e a morte" (grifos no original).[36] Isso constitui uma clara demonstração da transformação de um programa de discriminação positiva em discriminação negativa.

No tocante a programas como o PRONASOL e o "Comunidade Solidária" desenvolvidos pelo México e pelo Brasil, respectivamente, torna-se evidente a tentativa de conciliar o gasto social com as políticas de ajustes estruturais, de contenção do déficit público e de reforma do Estado, ancorados na concepção de "piso social" ou de "necessidades básicas". Nessa perspectiva, constituem programas focalizados que visam atender às demandas urgentes da população em condições de pobreza extrema[37] e que são definidos como uma novo modo de enfrentar a pobreza e a exclusão social.[38] Deve-se evidenciar, em primeiro lugar, que se

---

34. Castel, "As armadilhas da exclusão", pp. 25-26.
35. Germano, Willington J., "Pobreza e educação: o avesso da cidadania", em *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Nº 57 (jul. 1998), pp. 28-51.
36. Takeuti, Norma, "A pobreza e a exclusão social no primeiro mundo", em *Revista Vivência*, Natal, Nº 1 (jun. 1993), pp. 33-62.
37. Consejo Consultivo del PROGRAMA NACIONAL DE SOLIDARIDAD (PRONASOL), *El Programa Nacional de Solidaridad*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1994.
38. Comunidade Solidária, GOVERNO DO BRASIL, Presidência da República, *Comunidade Solidária: todos por todos*, Brasília, Casa Civil, 1996.

tratam de programas residuais no sentido assinalado por Titmuss, isto é restringem as suas práticas a grupos marginalizados e pauperizados, o que os diferencia, portanto, da dimensão universalista. Em segundo lugar, esses programas resultam de uma renúncia no sentido de intervir de modo preventivo para enfrentar as causas que produzem a "exclusão" e a vulnerabilidade e não simplesmente de se deter nos seus efeitos. Para Castel, "as medidas adotadas para lutar contra a exclusão tomam o lugar das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não somente reparadoras" (grifos no original).[39] Em terceiro lugar, os resultados apresentados são extremamente insatisfatórios, porquanto não são acompanhados de políticas macro-econômicas capazes de gerar empregos e de aumentar o nível de renda da população. Finalmente, em contextos como o mexicano e o brasileiro, o social-liberalismo aliado a cultura política latino-americana, através dos seus programas sociais têm contribuído para a manutenção do clientelismo, do neo-assistencialismo ou do neolocalismo, mediante uma forma de utilização de recursos que acaba por funcionar como um sistema de recompensas e castigos aos grupos locais de poder.[40] Não se trata assim de constituição de "cidadãos de direitos" mas da manutenção de sujeitos clientes do Estado e portanto de programas que visam acarretar um "alívio da pobreza", mas os seus beneficiários permanecem "lá onde estão".

Desse modo, importa salientar que o desemprego, a precarização do trabalho, déficit social e a desintegração cresceram sem parar nos últimos anos. Nos EUA 1,8 milhão de empregos foram eliminados entre 1981 e 1991. Na Alemanha, 500 mil empregos foram eliminados em apenas 12 meses, entre 1992 e 1993.[41] Na América Latina, de cada 100 novos postos de trabalho criados estão no setor informal de economia[42] e a

---

39. Castel, "As armadilhas da exclusão", p. 30.
40. Germano, "Pobreza e educação", p. 41.
41. Folha de São Paulo, Caderno Especial, *O Colapso do Trabalho*, p. 2.
42. Espósito, Maurício, "Brasil perde capacidade de empregar", Folha de São Paulo, 23/04/1998, Nº 2, p. 8.

proporção de pessoas ganhando menos de 2 dólares por dia subiu de 22% em 1987 para 23,9% em 1994, segundo o Banco Mundial.[43] No Brasil, entre 1989 e 1996, conforme Márcio Pochmann, o número de desempregados cresceu 179,1%, chegando a 7.3 milhões. O país perdeu 2.2 milhões de empregos com carteira assinada, durante a recessão do governo Collor (1990-1992) e não voltou a registrar mais evolução positiva.[44] Assim, ocorreu um aumento das ocupações não-assalariadas e dos assalariados sem registro em carteira. "Nos anos 90", afirma Pochmann, "de cada dez empregos criados, oito eram não-assalariados; até a década anterior, de cada dez vagas criadas, oito eram assalariadas". Verifica-se, portanto, o incremento do trabalho precário, vulnerável, sem acesso a Previdência, aos direitos sociais, mais mal pago e menos qualificado.

Nesse contexto de transformação da questão social, dois discursos distintos têm pontificado: um que louva as maravilhas do mercado, da competitividade e da eficácia; outro que se debruça sobre o destino dos "excluídos". Um que valoriza os recursos humanos, apontados como sendo a coluna-mestre dos modernos processos de produção; outro que defende a flexibilização, ataca os direitos sociais, as regulações e proteções ligadas ao trabalho e que instala a vulnerabilidade. Como situar, então, a educação e as políticas educacionais, notadamente na América Latina, nesse cenário globalizado e neoliberal? Pode-se afirmar que, inequivocadamente, o "mercado como modelo" constitui também o paradigma organizador das políticas educacionais nesta parte do mundo. Em face da "exclusão social" existente, compete a educação reduzir o quadro de pobreza ao tornar empregável aqueles que não estão inseridos no mercado de trabalho. Assim sendo, de conformidade com o ideário do Banco

---

43. Pochmann, Márcio, citado por Espósito, "Brasil perde capacidade de empregar", Folha de São Paulo, 3/04/1998, Nº 2, p. 8.

44. Pochmann, Márcio, "Desemprego: Causas e Alternativas de Enfrentamento no Brasil", São Paulo, *UNITRABALHO*, Informa, fev., 1998, p. 3.

Mundial, adotado pelos governos, o que deve presidir o processo educativo e as políticas educacionais, de um lado, é o conceito de empregabilidade e de outro, a noção de piso social ou de necessidades básicas.

A palavra "empregabilidade" é dotada de um significado preciso, o qual implica em transferir ao indivíduo, a periferia do sistema, portanto, a responsabilidade pela sua inserção ou não no mercado de trabalho e nos circuitos de trocas sociais. Daí a importância dos programas de qualificação. O centro responsável pela produção da "exclusão", contudo, permanece intocável. Do ponto de vista dessas políticas, a educação assume uma dimensão meramente instrumental, qual seja, a de preparar força de trabalho para um mercado em desaparecimento. Não se trata, assim, de admitir o trabalho como princípio educativo, mas de tornar a educação, como prática social, refém do mercado. Dessa maneira, o sistema educacional passaria a ser inteiramente subsumido pelo sistema ocupacional, isto é, pelo mercado. Nessa perspectiva, sob a égide de uma política educacional cujo o termo-chave é a "empregabilidade", o governo inglês fundiu, desde o período de Tatcher, os Ministérios da Educação e do Trabalho, medida conservada pelo trabalhista Tony Blair. No Brasil, o decreto nº 2.208/97, que regulamenta o ensino profissional médio no país, separou o curso técnico do 2º grau, fragmentando ainda mais a formação, ao acentuar a disjunção entre cultura humanística e os saberes vinculados ao mundo do trabalho. A propósito uma alto prócer do Ministério da Educação declarou recentemente de forma entusiástica: "Nós vamos sair da escola da enganabilidade para a escola da empregabilidade"[45]. No Chile, conforme Robert Austin, "em 1996 foi proposto o fechamento do Departamento de Música da Universidade do Chile por não corresponder a lógica do

45. Folha de S. Paulo, Caderno Especial, *Sindicatos Contestam Políticas Contra o Pesemprego*, 07/06/1998, 2: 13.

mercado."[46]

A principal crítica a ser feita a esse modelo diz respeito ao instrumentalismo e ao produtivismo. Adorno, em seu belo texto "Educação após Aushwitz", escreve que, "a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica".[47] Ou seja, a escola tem sentido apenas se formar pessoas capazes de pensar. Naoki Ogi, um dos principais pedagogos do Japão, ao comentar a recente onda de violência nas escolas daquele país afirma que: "a crise econômica japonesa está deixando obsoleto o modelo de ensino criado no pós-guerra e que ainda impera nas escolas (...). Esse sistema serve para criar mão-de-obra sem se importar com a satisfação pessoal do aluno. Já era controverso quando havia empregos. Ficou mais defasado com a crise."[48] "A educação, portanto, é algo que transcede ao mercado, a estrutura da ideologia neoliberal e do "consenso de Washington". Ela diz respeito a formação do homem de forma plural, ao conhecimento, a cultura, aos valores, a participação política, enfim, ao capital sócio-cultural acumulado e em experimentação pela humanidade e constantemente reinventado pelas sucessivas gerações. Mozart, Einstein, Guimarães Rosa, Aristóteles, Picasso, violeiros nordestinos, cultura elaborada e conhecimento da tradição devem fazer parte do horizonte da educação escolar. Não é isto, contudo, o que importa para os arautos do mercado.

"Empregabilidade" constitui também a palavra mágica que norteia os programas de qualificação, em si importantes, mas que transmitem uma carga de ilusões a quem está desempregado: a de que a elevação da qualificação torna o trabalhador

---

46. Austin, Robert, "Neoliberalismo y renovación posdictatorial en la educación superior chilena, 1989-1997", *Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, Vol. 1, Nº 1 (2000), pp. 87-104.
47. Adorno, Theodor W., *Educação e emancipação*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
48. Folha de S. Paulo, Cadernos Especiales *Rebelião ataca educação falida, diz pedagogo* 03/05/98, 1: 23.

empregável. Para Castel, "resulta ilusório deduzir que os não-empregados poderão encontrar emprego simplesmente elevando o seu nível".[49] Atualmente, existe um problema novo e grave: "a possível inempregabilidade dos qualificados" (grifos no original) ou então, o acesso a empregos precários e de baixo nível salarial. A propósito disso, Pochmann é enfático ao afirmar: "Está errado o apelo de que a educação garante a entrada no mercado de trabalho". No Brasil, "os setores que mais contrataram na década de 90 são considerados, em geral, de baixa qualificação e que pagam mal. Estão sendo criadas mais vagas em profissões como faxineiro, segurança e recepcionista, que já responderam por 8,5% do total das carteiras assinadas e hoje atingem 15,5%". Portanto, "os empregos que estão sendo gerados são de pior qualidade" e nos "setores que respondem por maior crescimento de vagas, a remuneração média era de 1,9 salário mínimo por mês em 80 e agora é de 1,2".[50] Nos EUA, embora o desemprego e a má distribuição da renda sejam debitadas a má educação, os empregos criados no setor de serviços empregam pessoas com o nível maior de educação e menores salários.[51] Depreende-se, portanto, que o desemprego, a "exclusão", a vulnerabilidade, dependem, decisivamente, de fatores macro e meso-econômicos e de políticas gerais preventivas e não apenas de reparação, capazes de enfrentar esses ataques destrutivos.

Finalmente, cabe mencionar que atribuir a educação, ao sistema educacional o poder de resolver a questão do desemprego e da pobreza, significa conceder uma autonomia ao planejamento educacional com relação ao sistema ocupacional, autonomia que ele não possui. Segundo Claus Offe, o planejamento educacional, "traz consigo permanentemente a dificuldade de ter que invalidar

---

49. Castel, *Metamorfosis de la Cuestión Social*, p. 409.
50. Pochmann, "Causas e Alternativas de Enfrentamento", 2: 6.
51. Sayad, João, *Por favor, Esqueçam da Educação*. Folha de S. Paulo. 13/04/1998, 1998, 2: 2

os seus dados orientadores".[52] Assim, "parece bastante duvidoso que os determinantes autônomos (isto é, não induzidos do próprio sistema educacional) de demanda do sistema ocupacional possam ser previstos, especialmente em um sistema econômico no qual as decisões de investimento são feitas através do cálculo do lucro privado e da pressão da concorrência". Nessa perspectiva, "um planejamento abrangente não é possível", uma vez que "o horizonte temporal dos empresários no planejamento do pessoal qualificado que necessitam é restrito e o acesso às informações disponíveis para o planejamento pode ser bloqueado", pois dizem respeito a dinâmica empresarial de busca do lucro. Daí a existência de um déficit crônico de prognose empírica e lógica e de recursos de poder. Daí a discrepância existente entre a qualificação adquirida e aquela que será exigida, num momento futuro, pelo mercado de trabalho. Daí, igualmente, a formação dos "excedentes" profissionais.

A outra ponta do paradigma organizador das políticas neoliberais na América Latina, como já foi mencionado, está ancorado na noção de "piso social" ou de "necessidades básicas" o que significa fornecer o "mínimo" ou a "cesta básica" da educação a população pobre. De acordo com os analistas do Banco Mundial, a pobreza e a "exclusão" na América Latina é fruto, em grande medida, da falta de educação escolar das suas populações. Nesse sentido, caberia a educação um papel fundamental no enfrentamento da pobreza e na redução das desigualdades sociais. Este deveria ser o foco de atuação das políticas públicas de educação, o restante poderia ficar a cargo, pelo menos em grande parte, do mercado. Embora essas políticas, às vezes, funcionem como "pronto socorro social", difundem um ideário no qual a educação é apregoada como a porta de entrada no mercado de trabalho o que acaba por ser assimilado pelo

---

52. Offe, Claus, "Sistema Educacional, Sistema Operacional e Política da Educação; Contribuição à Determinação das Funções Sociais do Sistema Educacional", em *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, (abril, 1990), Nº 35, pp. 9-59.

próprio imaginário popular.

Fomentar a educação básica, portanto, para os economistas do BIRD, significa a possibilidade de incrementar o crescimento econômico da região e tornar "empregável" os segmentos excluídos do mercado. Essa é uma postura que tem sido objeto de críticas. Apesar da importância que possui, não pode ser atribuída a educação a correção de desigualdades que se originam no âmbito social mais amplo, tampouco nortear o curso dos investimentos numa economia de mercado. A propósito disso, escreve A. Singh "o fracasso econômico dos países latino-americanos durante a 'década perdida' de 1980 dificilmente pode ser atribuído a uma insuficiência do setor educacional",[53] atribuição que é particularmente aventureira no tocante aos países africanos. Trata-se de uma visão claramente produtivista que contrasta com a postura civil democrática que "encara a educação em geral e a escola em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia".[54]

Como a análise das taxas de retorno é fundamental para o estabelecimento de prioridades educacionais segundo o produtivismo, em face de projeções de pirâmide ocupacional-educativa para o século XXI, como as que foram feitas por Steffan[55], em que, caso prevaleça a atual lógica sistêmica, entre 45 a 70% da PEA se reproduzirão através de empregos precários ou simplesmente ficará fora da economia como desempregado. Torna-se evidente que, para essa população, é suficiente uma escolarização precária (2-3 anos), como no Brasil cuja escolarização média da PEA gira em torno de 3,6 anos, o

---

53. Ferretti, Celso João, "Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90", em *Educação & Sociedade*, (agosto, 1997), pp. 225-269.

54. Singer, Paul, "Poder, Política e Educação", em *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Nº 1 (jan-jul, 1996), pp. 5-15.

55. Steffan, Heinz D., "Globalización y Educación em América Latina", em *Educação & Sociedade*, Campinas, Nº 52 (1995), pp. 514-545.

analfabetismo, os programas educacionais de emergência, uma pobre educação, uma educação para os pobres, ou como afirma Evaldo Vieira, "uma política social sem direitos sociais."[56]

Neste cenário de hegemonia neoliberal em que a política educacional tem sido regulada pelas forças do mercado, torna-se importante, para finalizar, fazer referência à ampla mercadorização da educação superior na América Latina, desde a implantação dos regimes militares no sub-continente e que prosseguiu no período pós-ditatorial. O próprio Banco recomenda, em um dos seus documentos, "criar um ambiente propício para as instituições privadas".[57] É o que tem acontecido. No Brasil, oitavo país no "ranking" das privatizações, 74% das instituições de nível superior e 75% da matrícula estão concentradas na rede privada. O Chile, no entanto, é apontado como exemplo mais eloqüente de um país cujo governo, como assinala Austin, "abriu a educação superior ao livre mercado e aos processos de privatização, com a explícita intenção de converter toda instituição superior em empresa privada e auto-financiada".[58] Nessa perspectiva, o governo militar, além de cercear o pensamento crítico, institucionalizou a desigualdade e a competitividade, premiando com dinheiro inclusive, aquelas universidades com maior pontuação na escala de avaliação estabelecida pelo Ministério da Educação.

Pelo conjunto de leis impostas entre 1979 e 1981, não revogadas pela "Concertación Democrática" que assumiu o governo em 1990, qualquer empresário pode estabelecer uma instituição de educação superior, incluindo institutos profissionais e centros de formação técnica. Como conseqüência, entre 1980 e 1993, subiu a 45 o número de universidades privadas e as públicas

---

56. Vieira, Evaldo A., "As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil", em *Jornal da USP*, São Paulo, 5 a 11.8.1996, p. 2.
57. Banco Mundial, *La Enseñansa Superior: las leciones derivadas de la experiência*. Washington, BIRD, 1995.
58. Austin, "Neoliberalismo y Renovación", p. 89.

reduzidas a 3, mas que aparecem como se fossem 15 por conta do processo de desmembramento. No mesmo período, de acordo com Austin, 50 institutos profissionais e 75 centros de formação técnica foram constituídos em Santiago, com conexões abertas ao capital transnacional entre os quais empresas como Epson, Manpower, Crown, Gamma e Canon e assim por diante.[59]

A educação superior como objeto de lucro redundou no lançamento de títulos no sistema bancário, no crescimento desmedido de cursos de carreiras rentáveis com baixo custo de implementação, no incremento da elitização do sistema universitário chileno em decorrência dos elevados preços das mensalidades e na recusa do governo em financiar as universidades estatais. De um financiamento de cerca de 75% em 1973, a erosão provocada pelos diferentes governos, fez baixar esse índice para 27% em 1996.[60]

O império do "livre mercado" no campo da educação superior no Chile acabou por cristalizar, conforme Austin, os seguintes traços característicos: "em primeiro lugar, um continuismo oficial favorecendo a revigorização da elite neoliberal" e enfraquecendo a autonomia universitária; "em segundo lugar, a universidade privada segue inscrita em uma lógica de seleção de estudantes a base de sua capacidade financeira, dispensando pouca atenção ao talento estudantil."[61] Um bacharelado por exemplo custa em média 375 dólares, o que elimina, automaticamente, os setores populares. Um terceiro traço diz respeito a dominação de estudos rentáveis como engenharia, contabilidade e informática, complementando a ideologia acrítica implantada com antecipação durante o Regime Militar. Neste modelo não há lugar para o conhecimento desinteressado no campo das ciências, humanidades, filosofia, artes. Finalmente uma quarta característica, a atomização e mercantilização das

---

59. Austin, "Neoliberalismo y Renovación", p. 90.
60. Austin, "Neoliberalismo y Renovación", p. 99.
61. Austin, "Neoliberalismo y Renovación", p. 102.

universidades públicas. Cabe ainda assimilar que países como Argentina, Brasil e México tentam implementar o modelo chileno de educação superior. No Brasil o governo pretende diminuir o número de universidades públicas e aumentar o número de instituições não universitárias de ensino superior. Incentivar ainda mais o ensino privado que já detém a maioria das matrículas nesse nível de ensino. A implementação desse modelo poderá acarretar sérias conseqüências ao desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica que, atualmente, é feito nas universidades públicas, tornando o país ainda mais dependente dos centros hegemônicos do capitalismo.

Enfim as políticas neoliberais estão interessadas, no fundamental, em manter a "confiança do mercado" isto é, de acionistas e investidores. Por isso atacam direitos a garantias sociais, incrementam o desemprego, instalam a vulnerabilidade e consideram a desigualdade como valor positivo. Acentuam a individualização instalando um mundo darwiniano de luta de todos contra todos, no qual os mais "competentes" serão vitoriosos. A substituição da qualificação por competência por sua vez implica uma diferença conceitual que remete a uma relação contratual direta entre trabalhador e empresa (o das competências individuais) e na quebra de solidariedades. O resultado disso é a dessindicalização e a perda de identidade de substanciais parcelas de população. Por isso que Bourdieu classifica o neoliberalismo como "um programa de destruição metódica da coletividade".[62] No âmbito das políticas educacionais, o "mercado como modelo" ao adotar como palavras-chave "empregabilidade", "piso social", "necessidades básicas", de um lado, reduz a educação a uma dimensão meramente instrumental do mercado e de outro, implementa "políticas de pronto socorro social" como os cursos de 40, 50, 60 horas ministrados pelo Ministério do Trabalho no Brasil, chamados de "qualificação", mas que, na verdade, constituem um arremedo mediante os quais se pretende tornar os

---

62. Bourdieu, Pierre, "A máquina infernal", em *Folha de S. Paulo*, 10.07, *Cadernos Mais*, 1998, p. 7.

trabalhadores "empregáveis". Quem produz, efetivamente, desemprego e vulnerabilidade, "exclusão", continua, no entanto, intocável, aprofundando a questão social deste fim de século.

Às portas de um novo tempo como concluir estas reflexões. Com as palavras de Hobsbawn que afirma: "Não sabemos o que virá a seguir, nem como será o terceiro milênio, embora possamos ter certeza de que ele terá sido moldado pelo (...) século XX".[63] Com as palavras de Ítalo Calvino que diz, "iremos ao encontro do próximo milênio sem espera encontrar nele nada além daquilo que seremos capazes de levar-lhe."[64] Ou, quem sabe, com a fala de Riobaldo, vivente do "Grande Sertão" do mestre Guimarães Rosa: "O senhor sabe: o perigo que é viver...".

---

63. Hobsbawn, Eric, *Era dos extremos*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995, p. 15.

64. Calvino, Ítalo, *Seis Propostas para o Próximo Milênio*, São Paulo, Companhia das Letras, 1994, p. 41.

IX

El Imperialismo en lo Cultural: Desde la Formación del Pensamiento Nacionalista hasta los Pensadores Marxistas Latinoamericanos, 1900-1950

Luis Vitale C. y Claudia Videla S.[1]

El Sistema Capitalista Mundial en su Fase Imperialista (1900-1930)

Si desde la época colonial hispano-lusitana, América Latina quedó incorporada a la formación social capitalista mundial a través del mercado internacional, en la era imperialista no sólo formó parte de ese mercado, sino también del proceso productivo mundial capitalista. Desde 1880, aproximadamente, no puede entenderse nuestra historia y la historia global del sistema capitalista si no se la analiza como una totalidad en la que el fenómeno de acumulación constituye un sólo proceso inter relacionado a escala internacional. A partir de entonces, la economía se hizo mundial

---

1. Luis Vitale Cometa es Profesor Titular, Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Chile; Doctor, U. De Frankfurt, y Profesor Emérito, U. De Groningtan. Es autor de innumerables textos, entre los que destacan *Interpretación Marxista de la Historia de Chile* (6 tomos) e *Historia Social Comparada de los Pueblos de Latinoamérica* (3 tomos). Claudia Videla Sotomayor es Licenciada en Historia, Universidad de Chile; ayudante de cátedra de Historia de América Latina (siglo XVII, XIX y XX) en la misma universidad; y coautora con Luis Vitale del libro *Relación de la Sociedad Humana con la Naturaleza en Culturas de la Historia Universal* (en prensa).

o, mejor dicho, el proceso productivo se hizo mundial, porque en cuanto a mercado ya lo era desde el siglo XVI. Y también la política se hizo mundial. Las áreas que restaban por colonizar fueron repartidas para sí por las grandes potencias capitalistas. América Latina sufrió un proceso de colonización en Centroamérica y el Caribe, y de semicolonización generalizada en el resto de los países. La inversión masiva de capital monopólico condujo a la enajenación de parte de su soberanía nacional. También fue incorporada al circuito de la cultura occidental a través de modernos medios de comunicación de masas, como la radio a partir de 1930. Así, la burguesía logró por primera vez en la historia masificar su ideología a nivel mundial.

Una parte de esos capitales fue destinada a renovar el aparato productivo en los países-centro, con el fin de alterar su composición orgánica en favor del capital constante para elevar la tasa de ganancia. Otra, fue invertida en los países coloniales y semicoloniales, acrecentándose de manera ostensible la exportación de capitales. Al decir de Lenin: "Lo que caracterizaba al viejo capitalismo, en el cual dominaba plenamente la libre concurrencia, era la exportación de mercancías. Lo que caracteriza al capitalismo moderno, en el que impera el monopolio, es la exportación de capital".[2]

El mundo comenzó así a ser permeado totalmente por el modo de producción capitalista, aunque siguieran existiendo áreas precapitalistas que, al fin de cuentas, eran funcionales al sistema, como certeramente apuntó Rosa Luxemburgo. La tendencia al desarrollo desigual, combinado, heterogéneo, diferenciado y multi lineal se expresó en la era imperialista con más fuerza que nunca en la historia. Era la época del imperialismo, caracterizado por la exportación de capitales, la constitución de monopolios que se reparten el mundo, la fusión del capital bancario con el industrial, con el predominio ulterior de éste, y la culminación del reparto

---

2. Lenin, Vladimir, *El Imperialismo, Fase Superior del Capitalismo,* Pekín, Ed. Lenguas Extranjeras, 1972, pág. 76.

territorial del mundo entre las grandes potencias. Hilferding insistió en señalar como rasgo fundamental del imperialismo al capital extranjero, dando relevancia al capital bancario en su fusión con el industrial.

La expansión imperialista estuvo apuntalada por lo que algunos autores denominan segunda revolución industrial y tecnológica, motorizada por un nuevo factor energético clave: el petróleo, que facilitó el desarrollo de la electricidad, de la química y de los motores eléctricos y a explosión, que permitieron la invención del automóvil y del avión, elementos decisivos para agilizar el transporte de las mercancías y de la comunicación para los negocios. Estados Unidos, productor de petróleo y vanguardia de la industria automotriz, logró recién entonces desplazar a Inglaterra del primer puesto de potencia industrial.

Este proceso de monopolización del capital permitió que una sola entidad empezara a controlar y fijar arbitrariamente los precios. En el fondo, se trataba de aumentar las ganancias por medio del control monopólico de los mercados. Esta medida conquistó una tasa de ganancia superior a la media, succionando más plusvalía que el capital no monopólico, mediante una transferencia de ella por los capitalistas menores a los mayores.

Según Mandel, los monopolios no pudieron suprimir totalmente la competencia a causa del choque de intereses entre dos o más “trusts”, como sucedió con los negocios del carbón, el petróleo, la electricidad y los automóviles. A diferencia de otros autores que ponen énfasis en la acumulación interna y autosostenida del gran capital, Mandel opina que el auge del mundo capitalista se hizo a expensas de los países coloniales y semicoloniales, a través de un proceso de acumulación originaria permanente. En la era imperialista se implantó una nueva división internacional del capital-trabajo que abarcó, entonces sí, a todo el mundo, haciendo inter dependientes a todas las naciones. En palabras de Mandel

> la exportación imperialista de capitales realiza, por primera vez en la historia humana, una verdadera división mundial del trabajo, un verdadero mercado mundial, universal, uniendo íntimamente entre sí a todos los países del mundo (...) el capital realiza así la socialización y la internacionalización de hecho de la producción a escala mundial aunque en beneficio casi exclusivo de los países metropolitanos.[3]

La conflagración mundial de 1914-18 trajo una profunda división en las filas del movimiento obrero y de la II Internacional. Mientras la mayoría de los partidos social-demócratas apoyaban a sus respectivas burguesías nacionales guerreristas, un sector minoritario, agrupado en la Conferencia de Zimmerwald, resolvió, a proposición de Luxemburgo y Lenin, oponerse a la guerra. El triunfo de la revolución Rusa fue la culminación de una fase de ascenso del movimiento obrero que se había iniciado en las últimas décadas del siglo XIX. La orientación, organización y propaganda de la 1a Internacional había rendido rápidamente sus frutos. Los sindicatos y pequeños grupos políticos obreros se transformaron en poderosas organizaciones de masas. Los trabajadores se volcaron en bloque, como clase, en los nacientes sindicatos y partidos políticos del proletariado. La polarización masiva de los trabajadores en sus organizaciones de clase, se expresó también en el plano político. Los partidos social-demócratas, fundados casi todos en las dos últimas décadas del siglo XIX, crecieron impetuosamente hasta agruparse en 1889 en la II Internacional.

América Latina entró a la escena mundial con la Revolución Mexicana. Nuevos reformistas surgieron de la Social Democracia. Sus principales teóricos, Bernstein y luego Kautsky, apadrinaron la tesis de la “vía pacífica”, pretendiendo desarmar ideológicamente al proletariado al sostener que se podía alcanzar

---

3. Mandel, Ernest, *Tratado de Economía Marxista*, Tomo II, La Habana, Ediciones Polémica I.C.L., 1969, pág. 588.

el poder mediante una mayoría parlamentaria de izquierda, que gradualmente iría aprobando reformas favorables a la clase trabajadora. La burguesía trató también por otros medios de reacomodar su ideología para enfrentar esa coyuntura crucial. Surgieron así burócratas sindicales como el norteamericano Samuel Gompers. Otra punta de la lanza fueron las Asociaciones Obreras Católicas que en 1908 formaron la Internacional de Gremios Cristianos. La burguesía también encontró proyectos que iban de un positivismo renovado a un irracionalismo aberrante, del cual surgió el fascismo, que implantó primero Mussolini pisando la década de los 20.

La filosofía recobró vuelo con los neokantianos, saliendo del cerco que le había tendido el positivismo ramplón. Windelband, Rickert y otros, pudieron volver a filosofar ante la crisis de los partidarios de Comte, cuya idea del progreso indefinido se había esfumado abruptamente con el estallido de la 1a Guerra Mundial.

En esta fase imperialista, se reactualizaron las ideas de Gobineau sobre el "racismo", como una forma de racionalizar una ideología que permitiera justificar el dominio colonial, aunque no fuera más que dentro de los límites estrechos de la falsa conciencia. A tales fines, también sirvió la modernización de los medios de comunicación de masas: la radio, con atrayentes programas que llegaban a millones de personas, y el nuevo tipo de prensa lograron por primera vez en la historia difundir masivamente la ideología de la clase dominante.

El carácter de la dependencia cambió cualitativamente con la penetración imperialista de fines del siglo XIX. La inversión de capital monopólico, especialmente británico, transformó a América Latina en semicolonia inglesa. Las materias primas pasaron en gran medida a poder del imperialismo inglés. Durante la segunda mitad del siglo XIX, el capitalismo inglés comenzó a invertir capitales en los servicios públicos y, posteriormente, en las principales materias primas. A principios

del siglo XX, la mayoría de los capitales ingleses correspondían a inversiones directas en los fundamentales centros de producción minera y agropecuaria. Hubo también otros capitales europeos, como el francés y el alemán, además del norteamericano, que también hicieron inversiones, pero la mayoría de ellas provino del imperialismo inglés, que impuso pactos semicolonizantes a la exportación de distintos productos. Hacia 1913 el total de las inversiones inglesas en América Latina era de 4.632 millones de dólares y las norteamericanas de 1.242 millones de dólares. Los países latinoamericanos se convirtieron en semicolonias, al invertirse capital monopólico internacional y/o pasar las principales riquezas nacionales a manos extranjeras. En Argentina, los ingleses se apoderaron de los frigoríficos y de la comercialización de los productos agropecuarios. El principal producto de exportación chileno, el salitre, era de propiedad británica. En Bolivia, el estaño quedó en manos inglesas, lo mismo que el petróleo venezolano hasta la década de 1920.

En conclusión, la mayoría de los países sudamericanos pasaron a ser semicolonias inglesas. En cambio, casi todos los países centroamericanos y caribeños se convirtieron en semicolonias norteamericanas desde fines del siglo XIX, sufriendo ocupaciones prolongadas que los transformaron en cuasi-colonias, como lo veremos más adelante.

La pugna entre el imperialismo yanqui y el europeo se decidió a favor del primero a fines de la década de 1920, aunque el imperialismo inglés siguió ejerciendo gran influencia en países como Argentina, Uruguay y Brasil y reteniendo el dominio colonial en Guyana, Jamaica, Granada, Barbados, Trinidad Tobago y otras islas del Caribe, además de las Islas Malvinas que había conquistado en 1833 y del enclave colonial en Guatemala, llamado Bélice. Una de las excepciones que escapó al control norteamericano e inglés fue precisamente Guatemala, donde el capitalismo alemán logró controlar la producción y comercialización del café. Los franceses se batieron en general en retirada después de la 1a Guerra Mundial, dejando escasas

inversiones en América Latina: México y Argentina. Conservaron sus colonias en las islas antillanas y en Guayana, al igual que los holandeses.

Las Conferencias Panamericanas
Hacia la Dependencia Política

La Dependencia comenzó a expresarse también en el plano político. Después de fines del siglo XIX, Estados Unidos procuró crear una organización continental a modo y semejanza del Panamericanismo planteado por la doctrina Monroe, con el fin de asegurar su predominio y desplazar la influencia del capitalismo europeo, especialmente el británico.

James Blaine fue el ejecutor de esta política continental, que se inició con la Conferencia Panamericana de 1889, realizada en Washington. Sin embargo, el proyecto encontró desde el comienzo la resistencia de algunos países, como Argentina, estrechamente vinculados a los negocios de la City londinense. Su delegado, Roque Sáenz Peña, levantó en dicha Conferencia la consigna de "América para la humanidad", en contraposición a la fórmula yanqui de "América para los americanos".

No obstante, Estados Unidos prosiguió con su plan a través de las Conferencias Panamericanas de 1901 (México) y 1910 (Buenos Aires), donde la Oficina internacional de Repúblicas americanas se transformó en la Unión Panamericana. Algunos países latinoamericanos reiteraron su decisión de que los conflictos interamericanos no fueran resueltos por este organismo, sino por la Corte Internacional de La Haya, con el fin de contrapesar con los europeos las tendencias expansionistas de Estados Unidos.

En la VI Conferencia Panamericana, realizada en La Habana del 16 de enero al 20 de febrero de 1928, Estados Unidos esperaba lograr avances significativos. Ante todo, procuró que ningún país europeo estuviera presente, ni siquiera un delegado de

la Liga de las Naciones, como lo expresó el Departamento de Estado en telegrama al gobierno de Cuba.

No obstante la oposición de los delegados norteamericanos, se abrió un debate sobre las intervenciones militares de Estados Unidos en México, Santo Domingo, Haití y, fundamentalmente, sobre el problema candente del momento: Nicaragua y la lucha nacionalista de Sandino que ya había iniciado la insurrección en Las Segovias. En varias ocasiones salió a relucir la disposición elaborada por el Congreso Internacional de Jurisconsultos, efectuado en Río de Janeiro en 1927, que a la letra decía: "Ningún Estado puede intervenir en asuntos internos de otro".[4] Asimismo, se produjo un enfrentamiento entre las delegaciones argentina y norteamericana. Honorio Pueyrredón, luego de mantener una posición anti- intervencionista, criticó fuertemente las barreras arancelarias norteamericanas, que afectaban a los exportadores argentinos de carne y trigo. Por el contrario, la delegación más incondicional fue la cubana, que por intermedio de Orestes Ferrara llegó a decir:

> ¿Debemos hablar del principio de la no intervención como principio?. Esto no es importante (...) No nos podemos unir al coro general de no intervención, porque la palabra 'intervención', en mi país, ha sido palabra de gloria, ha sido palabra de honor, ha sido palabra de triunfo; ha sido palabra de libertad; ha sido la independencia.[5]

México, que se había abstenido de participar en las Conferencias anteriores por haber sufrido agresiones y ocupaciones militares de parte de los Estados Unidos, presentó

---

4. *Diario y Acta de las Sesiones Plenarias de la VI Conferencia Internacional Americana*, La Habana. En Archivo del Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba (1933).

5. *Diario y Acta de las Sesiones Plenarias de la VI Conferencia Internacional Americana*; además, ver Diario *El Mundo*, La Habana (enero-febrero, 1928).

también proyectos de resolución contra el intervencionismo. Estados Unidos logró soslayar una votación frontal en torno al problema de la intervención, pero en definitiva salió mal parado porque no esperaba un cuestionamiento público, en un debate de trascendencia publicitado mundialmente, sobre uno de los ejes más significativos de su política exterior.

La VII Conferencia Internacional Panamericana, realizada en Montevideo del 3 al 26 de diciembre de 1933 tuvo, como otras Conferencias, un temario formal. Pero pronto aparecieron temas de candente actualidad, como el rechazo de varios países a la amenaza de intervención norteamericana contra el movimiento nacionalista cubano de septiembre de 1933, reconocido sólo por cinco gobiernos: México, Panamá, Perú, Uruguay y España.

Así también se dieron nuevas manifestaciones sociales, no sólo en el ámbito de las conferencias, ni en lo político, esta vez fueron los universitarios los que dieron su voz de alerta ante las "negociaciones por el progreso".

La Reforma Universitaria

Iniciada como un movimiento estudiantil en procura de cambios académicos, se transformó en el proceso de la lucha en un movimiento social. La envergadura de esta acción fue cónsona con el ritmo de lucha de clases de cada país. En Cuba y Perú, la relación del estudiantado con la clase trabajadora alcanzó el más alto nivel político del proceso; en otros países, como Argentina, Brasil y Chile, el movimiento adquirió características menos políticas, pero más masivas en cuanto a la unidad obrero-estudiantil, por el desarrollo que había adquirido en esos países el movimiento sindical organizado. A pesar de que en las naciones del Cono Sur no se crearon Universidades Populares, como la Universidad José Martí de Cuba y la Universidad González Prada de Perú, los estudiantes encontraron otras formas de relacionarse con el pueblo, como el movimiento "Llamarada" de Ecuador.

La Reforma Universitaria empezó en Córdoba (Argentina) en 1918. Como consecuencia de peticiones de orden gremial que el Rector se negó a satisfacer, los estudiantes declararon entonces la huelga. Los conservadores y la clerigalla profesoral, nucleada en el grupo "Corda Frates", levantaron un candidato, que logró el triunfo después de una fuerte presión ideológica y material. Ante esta frustración, los estudiantes declararon nuevamente la huelga, refrendada por un manifiesto que con los años será conocido como el "grito de Córdoba" el 23 de junio de 1918. Es importante destacar que el movimiento tuvo desde el comienzo un carácter latinoamericanista, ya que el manifiesto mencionado estaba dirigido "a los hombres libres de Sudamérica": "La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de la América toda y los incita a colaborar en la obra de libertad que iniciamos".

Este sentir latinoamericanista era el reflejo del contexto político continental que se vivía, caracterizado por las reiteradas agresiones e invasiones norteamericanas a Centroamérica y el Caribe, cometidas entre 1898 y 1920. La política expansionista de Estados Unidos, tanto económica como territorial, provocó el surgimiento de una poderosa corriente nacional-antiimperialista y la emergencia de pensadores como Manuel Ugarte, Vargas Vila, Blanco Fombona, José Ingenieros y otros, que influyeron decisivamente en la nueva generación estudiantil.

Los objetos iniciales de la Reforma Universitaria fueron el cuestionamiento de la estructura tradicional, tanto en lo académico como en la generación del poder, planteando gobierno tripartito y autonomía universitaria. Así se expresaban los estudiantes de Córdoba:

> Acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica (...) desde hoy contamos para el país un vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que faltan

> (...) reclamamos un gobierno estrictamente democrático y el derecho a darnos el gobierno propio.

Sería burdo afirmar—como lo han hecho varios autores—que los estudiantes hicieron la Reforma Universitaria para servir a los planes de la burguesía industrial. Ocurrió que los estudiantes levantaron ideales libertarios y de cuestionamiento del poder y de la enseñanza tradicional, tratando de ligar su lucha con la de los trabajadores, pero fueron transitoriamente derrotados o, en el mejor de los casos, sólo obtuvieron pequeñas reformas. Sectores de la burguesía aprovecharon entonces la coyuntura para golpear a las vieja oligarquía en crisis, canalizando a su favor algunas reformas planteadas por el universitariado. Aceptaron, sobre todo, aquellos aspectos relacionados con la modernización de la enseñanza y la eliminación del dogma católico; creación de nuevas carreras científico-prácticas y un cierto tipo de elección de las autoridades universitarias con apariencia democrática, pero donde las votaciones fueran decididas por los profesores de elevados niveles del escalafón. Obviamente, rechazaron el planteo central de la Reforma: el cuestionamiento en la generación del poder universitario y la democratización plena por la base en la elección de las autoridades. También, combatieron todo intento de vincular la universidad con los problemas de la sociedad global. Mucha razón tenía Germán Arciniegas cuando decía: “la Universidad después de 1918 no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que había venido siendo”.

Estudiosos del proceso de la Reforma Universitaria, como Gabriel del Mazo, han tratado de limitar los postulados de dicho movimiento a “la docencia libre, modernización de la enseñanza y democratización del régimen administrativo en los planteles superiores”.[6] La verdad es que el movimiento estudiantil perseguía cambios más profundos, tanto en lo universitario como en el conjunto de la sociedad.

---

6. Del Mazo, Gabriel, *La Reforma Universitaria*, Ediciones de la Universidad de La Plata, 1941, pág. 69.

La vanguardia estudiantil de 1918-25 formó parte del proceso de radicalización de las capas medias, que pugnaban por una mayor participación política y social. La izquierdización se agudizó a medida que el universitariado daba pasos hacia una praxis consecuente. Portantiero señala con acierto que "la retórica y la ampulosidad de las declaraciones de los líderes estudiantiles se transformó en acción cuando las fuerzas represivas atacaron las manifestaciones callejeras de los estudiantes".[7]

Sin embargo, no coincidimos con este autor cuando sostiene enfáticamente que en el movimiento estudiantil se enfrentaron dos corrientes: el aprismo y el marxismo.[8] Ante todo, es necesario aclarar que el aprismo surgió precisamente después y a raíz de la Reforma Universitaria. Por consiguiente, salvo Perú por la presencia de Haya de la Torre, como Presidente de la Federación de Estudiantes, en ningún otro país el aprismo fue una fuerza dentro del proceso de Reforma Universitaria.

En cuanto a que el marxismo fue la otra corriente predominante, habría que entrar a precisar el país. Cuando se inició la Reforma Universitaria no existía todavía estructurado ningún Partido Comunista, los cuales se crearon en la década de 1920. Hacia 1918, había tendencias de izquierda dentro de los Partidos Socialistas. Esas izquierdas marxistas efectivamente influyeron en la radicalización de la Reforma Universitaria, especialmente en Argentina, Uruguay, Chile y México. En el resto de los países, ni siquiera existían Partidos Socialistas.

En los lugares donde la Reforma Universitaria fue más radical, como Perú y Cuba, no existían Partidos Comunistas. En Perú, recién se formó el Partido Socialista, de inspiración marxista, con Mariátegui, varios años después de la Reforma Universitaria. En Cuba, el Partido Comunista se formó en el

---

7. Portantiero, J. Carlos, *Estudiantes y Política en América Latina, El proceso de Reforma Universitaria,* México, Editorial Siglo XXI, 1978, pág. 72.
8. Portantiero, *Estudiantes y Política,* pág. 77.

proceso de la Reforma Universitaria, bajo el impulso de Mella.

En general, podría decirse que hubo una fluida tendencia marxista que ejerció orientación relevante en el sentido de que la Reforma Universitaria no quedara enclaustrada, sino que estrechara vínculos con la clase trabajadora. El anarquismo ejerció una influencia tanto o más importante que la del marxismo en los activistas de la Reforma Universitaria, sobre todo en el Cono Sur y en Cuba. En numerosos casos, los dirigentes sindicales anarquistas sirvieron de puente entre estudiantes y obreros. El movimiento anarquista hizo sentir también su influencia a través de sus intelectuales, que eran los más avanzados de aquella época: Manuel González Prada, José Santos González Vera, Enrique Santos Discépolo, Quinquela Martín y otros. Faltaría por mencionar la influencia que ejercieron los líderes de los movimientos nacional-antiimperialistas; en primer lugar, Manuel Ugarte, que en plena Reforma Universitaria hizo una gira por América Latina, siendo invitado a dar conferencias por numerosos Centros de Estudiantes. También, los universitarios recogieron el legado antiimperialista de José Ingenieros y Rufino Blanco Fombona y el sentir latinoamericanista del Ariel de Rodó. La ideología nacionalista fue decisiva en la implantación de la Reforma Universitaria en México, luego del triunfo de la Revolución, destacándose la orientación de José Vasconcelos. En Brasil, el nacionalismo del movimiento “Tenentista” influyó en los avances de la Reforma Universitaria. No se puede tampoco minimizar la influencia del radicalismo argentino y de algunos de sus teóricos y profesores en el proceso de la Reforma Universitaria, al igual que el alessandrismo en Chile.

EMERGENCIA DEL PENSAMIENTO NACIONAL-ANTIIMPERIALISTA

La Encendida Denuncia Antiimperialista de Vargas Vila

Este pensador colombiano, nacido en 1860 y muerto en 1933, es más conocido por sus poesías, cuentos y novelas que por su pensamiento político. Sin embargo, fue uno de los más importantes pensadores antiimperialistas de las tres primeras décadas del siglo XX. La burguesía y la Iglesia trataron de desprestigiarlo calificando de pornográficos sus escritos literarios, como lo hicieron posteriormente con Henry Miller. No obstante, Vargas Vila fue uno de los escritores más leídos por los sectores populares, estudiantes e intelectuales progresistas.

Su principal obra fue el libro *Ante los Bárbaros (Los Estados Unidos y la Guerra)*, escrito en 1917, donde su ira antiyanqui se expresó en un torrente de adjetivos y evocaciones históricas y mitológicas, pocas veces usadas hasta entonces en nuestra lengua. Decimos antiyanqui porque Vargas Vila no tenía claridad acerca del significado del imperialismo europeo, que también atravesaba la fase superior del capitalismo. Por eso, el libro citado anteriormente no es un enfoque del imperialismo, como expresión del capital monopólico internacional, sino una denuncia de la penetración norteamericana en América Latina. Como dice Ricardo Sánchez en el Prólogo a dicha obra: "Es un alegato apasionado, una diatriba implacable, un enfrentamiento sin cuartel. Es un despliegue inusitado de verbalismo radical. Se trata de mostrar la magnitud del despojo, la realidad de la opresión colonial".[9]

José María Vargas Vila decía sin ambages y sin equívocos: "¿Cuál es el peligro de la América Latina? EL

---

9. Vargas Vila, José María, *Ante los Bárbaros (Los Estados Unidos y la Guerra)*, Prólogo de Ricardo Sánchez, Bogotá, Colombia, Ed. La Oveja Negra, 1981, págs. 9 y 10.

PELIGRO YANQUI (...) cerca de seis lustros que vengo anunciando a los pueblos de la América Latina EL PELIGRO YANQUI."[10]

Aunque el libro *Ante los Bárbaros* es anterior a la gesta de Sandino, puesto que fue escrito en 1917, no deja de ser importante la apreciación de Vargas Vila sobre la primera ocupación de Nicaragua por las tropas norteamericanas en 1909:

> Nicaragua se negaba a vender su territorio, cediendo la soberanía de la zona; y Nicaragua fue condenada a desaparecer, con esa soberanía que no quería vender (...) los Estados Unidos buscaron y hallaron un traidor, en Juan J. Estrada, Gobernador de Bluefields, ellos le pagaron con el mismo dinero con que pagaron a Esteban Huertas.[11]

En relación a la invasión de Haití, Vargas Vila denunciaba:

> Vieron que la mitad de esa Isla no era bastante a su codicia, y miraron desde la frontera, la faja esmeraldina y luminosa, de valles y montañas, la tierra próvida que se extiende hacia el mar: Santo Domingo; vieron que ella, era tierra de promisión y de riqueza; y cayeron sobre ella.[12]

Respecto de la ocupación de la República Dominicana, el escritor colombiano manifestaba:

> Y Santo Domingo, desde que el cura Morales, aquel Iscariote del altar y de la Libertad entregó a los yanquis esta isla griega, que el destino hizo brotar en América (...) Al final ha logrado su infame propósito, y los yanquis son dueños de la primera joya que Colón

---

10. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, pág. 80.
11. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, pág. 148.
12. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, págs. 19 y 20.

> engarzó en la corona de la vieja España.[13]

Cuba fue uno de los países de América Latina que mereció una atención especial por parte de Vargas Vila, gran admirador de la praxis libertaria de José Martí. Advirtió que Cuba iba a pasar de colonia española a colonia norteamericana en el mismo momento de los sucesos:

> Cuba es como el vaso roto que arroja el Profeta, en el camino de los pueblos de América; es el hierro clavado en las entrañas; sus llagas, son nuestras llagas, sus dolores son nuestros dolores, y su hundimiento marcará el principio de nuestra desaparición; Cuba no puede acabar de renacer o de morir, sin que nosotros todos, nos sintamos vivir de su vida o morir de su muerte.[14]

Y más adelante, Vargas Vila se expresaba muy emocionado: "¿Véis a Cuba, esa rosa de Gloria y de Valor, caída del corazón heroico de Martí, como abre su cáliz repleto de lagrimas, en la aurora de una libertad, mentida y de una Soberanía, ilusoria como un miraje?"[15]

Vargas Vila no hizo concesiones políticas a los gobiernos burgueses de América Latina que observaron pasivamente la expansión norteamericana en Centroamérica y el Caribe. Con su verbo acusador, apostrofaba:

> En la reciente cuestión de México, dio la Diplomacia de esos pueblos, en los Estados Unidos, pruebas de una debilidad y de una ineptitud rayanas en el prodigio(...) ¿No queda en la gran República pampera un político de talla, un estadista eminente, un hombre de Estado auténtico capaz de abarcar la magnitud del

---

13. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, pág. 133.
14. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, pág. 40.
15. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, pág. 133.

> problema americano? (...) ¿Y Chile? Su plutocracia autoritaria no ha dado hasta hoy el hombre de Estado, bastante perspicaz, para adivinar la trayectoria, reservada al destino de su país, más allá de los mares y de los montes que le sirven de frontera, y bastante audaz para ensayar un gesto trascendental, fuera de los diminutos y asfixiantes gestos de la política parroquial; el Brasil, amenazado directamente por la colonización alemana, apenas tiene tiempo de mirar con asombro este cáncer que crece en sus entrañas, y no ve o no quiere ver la lenta invasión de los búfalos, que viene de las riberas del Hudson, ese río paternal del Despojo y el Pillaje, los dos gemelos nacidos de su seno (...) La de Bolívar, yace en tierra esclava del yanqui, vendida, miserablemente vendida por un cacique bárbaro, por un pretor analfabeto, que no sabe ni siquiera deletrear el nombre de su crimen; la de Santander, 'el hombre de las leyes', yace entre hombres sin ley, en una patria mutilada por el yanqui; su piedra tumular hendida fue por la espada de la Traición, coronadas de laureles; la de Morazán, yace en ese campo atrincherado de la Traición.[16]

Vargas Vila señalaba que los norteamericanos avanzaban gracias a "la inmovilidad o el miedo de unos gobiernos de la América del Sur, y la complicidad bochornosa de los anexionistas estipendiados, viendo que por sí solos no tienen precio, señalan al invasor el camino y le sirven de puente".[17] Uno de los pueblos latinoamericanos que más admiraba Vargas Vila por su resistencia a la penetración imperialista era México. En uno de los párrafos de su libro *Ante los Bárbaros*, señalaba que los norteamericanos prendieron la guerra en México, pero "retrocedieron asustados, cuando la hordas de Zapata y Pancho Villa, les salieron al encuentro y los obligaron a buscar la Vida, más allá de las fronteras violadas".[18] José María Vargas Vila era un admirador

16. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, págs. 21-22 y 25.
17. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, págs. 59 y 60.
18. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, pág. 19.

incondicional de Eloy Alfaro, el líder de la Revolución Liberal ecuatoriana de 1895 y hombre solidario con las luchas de los pueblos centroamericanos y del Caribe: "Eloy Alfaro, el espíritu de la libertad hecho hombre, soñó con la resurrección de una gran nacionalidad y llamó a la unión de los pueblos de la antigua Colombia".[19]

Los hombres de la generación de Vargas Vila asistieron a numerosas Conferencias que el imperialismo yanqui llamó Panamericanas para poder manipular con la situación geopolítica. Esas Conferencias, iniciadas en 1889, continuaron en Santiago de Chile, Buenos Aires, La Habana y Montevideo No obstante la oposición relativa de algunos países, siempre se impusieron las posiciones de las delegaciones norteamericanas. Por eso, los hombres de pensamiento nacional-antiimperialista pusieron de manifiesto las farsas montadas en esas reuniones. Vargas Vila decía de ellas:

> La sola palabra Pan-Americanismo me espeluzna; esa palabra principió por ser un sofisma y ha acabado por ser una emboscada (...) La Unión Pan-Americana no es otra cosa que el histórico y ya enmohecido Pan-Americanismo de Mr. Blaine, tan candorosa y ardientemente predicado por el noble y bello espíritu de Bolet-Peraza, en días que ya están lejanos; ese Pan-Americanismo nos ha sido fatal.[20]

Vargas Vila no se limitó a una denuncia del imperialismo norteamericano sino que llamó a la acción y organización de un movimiento por la unidad de América Latina, en la más genuina tradición bolivariana. En otro de los párrafos del citado libro hace un encendido llamado a la acción anti yanqui: "ANTE LAS HORDAS DEL NORTE QUE SE PRESTAN A AVANZAR SOBRE NOSOTROS, demos el grito de ¡Alerta!"[21] Más adelante,

---

19. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, pág. 43.
20. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, pág. 135.
21. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, pág. 51.

precisaba su idea de la unidad latinoamericana:

> Bolívar dio la palabra salvadora, en los espasmos de la muerte, envuelto en las brumas augurales de su inmortalidad; UNIÓN, UNIÓN, UNIÓN, así dijo el genio moribundo; unión de Méjico y de los pueblos de Centro América en una Gran Confederación; unión, liga ofensiva y defensiva de los fragmentos de la Antigua Colombia (...) unión de Perú y Bolivia, las dos hijas gloriosas de Ayacucho; unión de Chile y los pueblos del Plata; unión por todo el continente; un Consejo permanente de esos pueblos y de esa raza, convocado por la Argentina, y residente en Buenos Aires, precisamente frente a esos Congresos Pan-Americanos que la diplomacia pérfida reúne periódicamente, al llamamiento de la Nación Invasora; convenciones y Tratados formales en que esas repúblicas se comprometan a defender mutua y colectivamente su Integridad y su Independencia, contra toda tentativa de anexión y de Conquista, intentada por yanquis y europeos; liga de fraternidad, liga de defensa mutua; un *Tribunal Arbitral*, permanente en esa misma ciudad; las guerras internacionales conjuradas por el Tribunal Arbitral de Buenos Aires, sin necesidad de ir a mendigar justicia a la insolencia o mala fe de gobiernos europeos (...) Liga de esos países contra la invasión y la Extorsión, contra Europa y contra Norteamérica.[22]

Manuel Ugarte

Fue una de las figuras más consecuentes del pensamiento nacional-antiimperialista de nuestra América. Iniciado en el socialismo argentino de Juan B. Justo, pronto separó aguas al comprobar la concepción europeizante de dicho partido, que por copiar el esquema europeo de lucha de clases daba espaldas a las especificidades de América Latina. Era tanta la falta de

---

22. Vargas Vila, *Ante los Bárbaros*, págs. 64-66.

comprensión de la cuestión nacional-antiimperialista que el periódico *La Vanguardia* del PS argentino escribía en 1909, refiriéndose a Ugarte: "Muchos han venido agitando la opinión con el peligro yanqui. Pero los pueblos de nuestro continente no los han escuchado (...) y si la propaganda alarmista no encuentra eco en ellos debe ser porque el peligro no existe".[23]

Ugarte denunciaba tanto la penetración económica como la cultural. En 1916 decía: "Los factores de desnacionalización no son ya, como antes, el misionero y el soldado sino los empréstitos, las vías de comunicación, las tarifas aduaneras, las genuflexiones diplomáticas, las lecturas, las noticias y hasta los espectáculos".[24]

No obstante sus confusas referencias sobre socialismo y nacionalismo, Ugarte se yergue como una de las espadas antiimperialistas más notables de la primera década del siglo XX. Fue un permanente luchador por la unidad de América Latina y por la conquista de la "segunda independencia".[25]Al igual que Vargas Vila y otros notables de su tiempo, denunció en 1923 a la Unión Panamericana: "¿Se concilia acaso, con la plena autonomía de nuestros países la existencia en Washington de una oficina de Repúblicas Hispanoamericanas, que tiene la organización de un Ministerio de Colonias?"[26]

Polemizando con los intelectuales europeizantes de su época, que postulaban el arte por el arte, Manuel Ugarte alertaba el peligro de la penetración cultural imperialista, que iba configurando una mentalidad colonial y genuflexa, aunque a veces caía en una idealización de la tradición hispánica. Algunos autores le han atribuido haber soslayado la acción del

---

23. Galasso, Norberto, *Manuel Ugarte*, Buenos Aires, Ed. Universidad de Buenos Aires, 1973, pág. 248.
24. Ugarte, Manuel, *La Nación Latinoamericana*, Caracas, Editorial Biblioteca Ayacucho, 1978, pág. 223.
25. Ugarte, periódico *La Nación*, pág. 26.
26. Ugarte, periódico *La Nación*, pág. 92.

imperialismo británico en América Latina, recargando las tintas solamente en la expansión norteamericana. Pero esto no es del todo efectivo, ya que en 1910 ponía de manifiesto el papel del imperialismo inglés en su libro *El Porvenir de la América Española*. Diez años más tarde, desenmascaraba el papel proimperialista del Ferrocarril británico y la necesidad de impulsar la industria nacional para terminar con la dependencia de las importaciones manufactureras británicas.

Con el correr de los años, Ugarte se fue dando cuenta que las burguesías criollas eran responsables de la dependencia en que habían caído las naciones latinoamericanas. Esta apreciación se le hizo más clara luego de la invasión de los marines a Nicaragua:

> Levantemos una voz de protesta contra el imperialismo de los yanquis, pero ellos son muy fuertes y tienen mucha confianza en sí para que se asusten de las declaraciones. Contra quienes debemos levantarnos es contra las tiranías que son, para América Latina, vergüenza tan grande como la cicatriz que en ellas puede dejar el imperialismo yanqui. Debemos gritar y obrar contra los oligarcas y contra los presidentes inconstitucionales.[27]

Por eso, Ugarte confiaba en la juventud latinoamericana, a la cual dirigió un manifiesto en 1927 en el que escribió "¡La América Latina para los latinoamericanos".[28] También confiaba en hombres como el General de los hombres libres:

> El único que merece nuestra entusiasta adhesión es el General Sandino, porque el General Sandino representa, con sus heroicos guerrilleros, la reacción popular de nuestra América contra las oligarquías infidentes y la resistencia de nuestro conjunto contra

---

27. Ugarte, *La Nación*, Publicado en el Diario *Crítica* de Buenos Aires (21/1/1927), págs. 109 -10.
28. Ugarte, periódico *La Nación*, pág. 111.

el imperialismo anglo-sajón.[29]

Este fue el período de mayor definición política de Ugarte, que lo llevó inclusive a aceptar una invitación de la Unión Soviética; pero su radicalización más importante fue producto de lo que estaba aconteciendo en su propio continente, sacudido por el ciclo revolucionario de 1925 a 1933. Esta situación objetiva, que rebasaba su moderado socialismo, lo llevó a decir:

> Ni la fuerza, ni la astucia, parece que puedan desviar, sin embargo, el impulso a la extrema izquierda. El se hace sentir desde la Argentina hasta México. El movimiento agrario y antiimperialista inquieta a los gobiernos que se esfuerzan por echar máquina atrás, bajo la influencia de los Estados Unidos y de las fuerzas de terror. Numerosos síntomas marcan el fin de un estado de cosas. Bajo la crisis económica, las oligarquías se disgregan, así como el pretorianismo y los vanos simulacros parlamentarios. La atmósfera se rarifica también para los políticos que cultivan la paradoja y aspiran a figurar en la vanguardia, sin cortar sus vínculos con el pasado.[30]

Consecuente con sus ideas hasta el final de su vida, ratificaba en sus escritos la idea central que había planteado en 1903: "Será difícil que queden todavía gestas pacientes que hablen de la Federación de los Estados Sudamericanos, el sueño de Bolívar, como de una fantasía revolucionaria".[31]

El APRA y el joven Haya de la Torre

El aprismo ha sido uno de los movimientos políticos más

---

29. Ugarte, periódico *La Nación*, artículo: "Sólo Sandino representa a Nicaragua", (escrito en abril de 1928 y publicado en julio), en *Revista Amauta* de J. C. Mariátegui, pág. 116.
30. Ugarte, periódico *La Nación*, París, publicado en *Monde*, Rev. Dirigida por H. Barbusse, (1-8-1931) págs. 160-61.
31. Ugarte, Periódico *La Nación*, pág. XVI.

cuestionados del siglo XX, centro de polémicas enconadas y punto de apoyo programático de numerosos partidos políticos. Es, por consiguiente, un movimiento histórico de trascendencia, que rebasa los marcos de la historia peruana. Su proyecto continental, expresado tanto en la creación de filiales del APRA en los diversos países de América Latina y la influencia ejercida sobre otros partidos, obliga a estudiar al aprismo como uno de los fenómenos políticos más relevantes de América. Para ello, hay que analizar objetivamente el papel jugado por el APRA, tratando de explicar por qué sus ideas tuvieron en su momento tanta repercusión.

Cuatro movimientos influyeron en el proyecto de Haya de la Torre: la revolución rusa, la revolución mexicana, la reforma universitaria 1918-23 y el pensamiento nacional-antiimperialista. Cualquier análisis del aprismo tiene que considerar estos aspectos de manera global, porque influyeron coetáneamente como para que Haya pudiera decir: "la revolución rusa fue un movimiento nacional-antiimperialista, que en Indoamérica tiene precursores tanto en pensadores como en la Revolución Mexicana y la gesta de Sandino".[32] El pensamiento del joven Haya de la Torre, nacido en Trujillo en 1895, partió de un esquema falso, que hoy día llamaríamos dualismo-estructural. Haya de la Torre supuso que había en la sociedad peruana un sector capitalista (imperialista) y otro feudal, alimentado por los terratenientes criollos. En ese momento, se produjo la inversión de capital extranjero, dando paso a la introducción del capitalismo. Por lo tanto, dijo Haya, el imperialismo constituyó la primera etapa del capitalismo en Latinoamérica, a diferencia de Europa. Como este capitalismo se ha unido con el feudalismo, la lucha—decía Haya—hay que darla tanto contra el imperialismo como contra el feudalismo. La liberación nacional se alcanzará entonces a través de una revolución antiimperialista y antifeudal.

---

32. Haya De La Torre, Víctor Raúl, *Obras*, Lima, (s/e), 1948, pág. 112.

El carácter policlasista del proyecto de Haya de la Torre quedaba claramente establecido, al afirmar: "Punto fundamental del gobierno aprista (...) es la reunión de un Congreso Económico en el que participen todas las fuerzas vivas del país, capital y trabajo, industria, comercio, agricultura y minería, empresas grandes y pequeñas, nacionales y extranjeras".[33] Así se echaban las bases de un eventual corporativismo, obviamente regimentada por el Estado: "El Estado antiimperialista —decía Haya—desarrollará el Capitalismo de Estado como sistema de transición hacia una nueva organización social".[34] Uno de los aspectos más importantes de la política aprista fue haber puesto de manifiesto la importancia del papel cada vez más creciente que jugaba el Estado. Haya de la Torre insistió en que la dominación imperialista se daba no sólo a través de la penetración económica sino también del control del Estado: "El instrumento de dominación imperialista en nuestros países es el Estado, más o menos definido como un aparato político; es el poder".[35]

Por eso levantó la consigna del Estado antiimperialista, "debe ser ante todo Estado de defensa, que oponga al sistema capitalista que determina el imperialismo, un sistema nuevo, distinto, propio, que tienda a proscribir el antiguo régimen opresor".[36] El APRA levantó un programa avanzado de nacionalizaciones, especialmente aquellas relacionadas con las principales empresas en manos del capital monopólico extranjero. "La primera actitud defensiva de nuestros pueblos tiene que ser la nacionalización de la riqueza arrebatándola a las garras del imperialismo".[37] Como otros intelectuales progresistas de su tiempo, Haya de la Torre replanteó el problema de la unidad latinoamericana: "El inmenso poder del imperialismo no puede

---

33. Haya De La Torre, *Obras*, pág. 26.
34. Haya De La Torre, *Obras*, pág. 170.
35. Haya De La Torre, Obras, pág. 132.
36. Haya De La Torre, *Obras*, pág. 240.
37. Haya De La Torre, Víctor Raúl, *El Antiimperialismo y el APRA*, Caracas, Editorial Centauro, 1976, pág. 159.

ser afrontado sin la unidad de los pueblos latinoamericanos (...) América Latina debe constituir una Federación de Estados; el poder político debe de ser capturado por los productores".[38] El líder nacionalista peruano planteaba además la internacionalización del Canal de Panamá, denunciando el carácter expansivo del imperialismo norteamericano: "El Canal de Panamá en poder de los Estados Unidos del Norte es uno de los más grandes peligros para la soberanía de América Latina, de allí que su internacionalización como aspiración de los pueblos latinoamericanos es uno de los puntos políticos del programa del APRA".[39]

El APRA fue no solamente un partido peruano sino una organización política de proyección continental, estrategia que lo hizo entrar en contradicción abierta con las secciones latinoamericanas de la III Internacional. "El APRA—que viene a ser el partido revolucionario antiimperialista latinoamericano—es una nueva organización formada por la joven generación de trabajadores manuales e intelectuales de varios países de América Latina. El APRA cuenta ya con una vasta sección en el Perú y células en México, la República de Argentina y en América Central".[40] En otro párrafo, Haya de la Torre insistía en el carácter latinoamericanista de su organización: "Es el partido continental antiimperialista e integracionista de la gran nación latinoamericana—que los apristas llamamos Indoamérica—y que el genio del libertador Simón Bolívar quiso unir".[41]

El APRA, que había emergido de las luchas sociales contra el gobierno de Leguía, especialmente a raíz de las huelgas obreras, indígenas y estudiantiles, creció en influencia de masas después de la crisis de 1929-30. Fue en parte neutralizado transitoriamente por el populismo militar del Teniente Coronel

---

38. Haya De La Torre, *El Antiimperialismo*, pág. 113.
39. Haya De La Torre, *El Antiimperialismo*, pág. 110.
40. Haya De La Torre, *El Antiimperialismo*, pág. 108.
41. Haya De La Torre, *El Antiimperialismo*, pág. 9.

Sánchez Cerro, que derrocó a Leguía. Sin embargo, éste fue reemplazado por una junta que convocó a elecciones en 1931, donde el APRA fue derrotado por escasa diferencia.

Entonces el APRA inició una actividad putschista que culminó en la insurrección de Trujillo en julio de 1932, donde participaron trabajadores azucareros y otros sectores explotados, llegando a tomar cuarteles y la propia ciudad de Trujillo. La rebelión fue aplastada por el Ejército y miles de rebeldes fueron masacrados. A partir de entonces, se abrió una profunda brecha entre el APRA y las Fuerzas Armadas, que fue determinante para que Haya de la Torre nunca alcanzara la Presidencia de la República.

PRECURSORES DEL PENSAMIENTO MARXISTA

Carlos Baliño

Nacido en el mismo año del Manifiesto Comunista, Carlos Baliño comenzó a escribir en verso y en prosa desde muy joven. Pronto se vio obligado a emigrar a Estados Unidos, por razones políticas. Allí trabajó de cajonero y obrero tabaquero. En ese país empezó a conocer las primeras nociones de marxismo. Fue uno de los que pronto comprendió la necesidad de combinar la lucha de clases con la lucha anticolonial. En esta tarea, colaboró estrechamente con José Martí en la Formación de organismos de base del Partido Revolucionario Cubano. José Martí no vaciló en poner de manifiesto su aprecio por la labor de Baliño, a quien calificó de "un cubano que padece con las penas de la humanidad, y sólo podría pecar por la impaciencia de redimirlas".[42]

Baliño estaba preocupado por lo que podría ocurrir una vez liberado el pueblo cubano de la opresión colonial española. En un comentario al libro de H. Davis sobre la esclavitud, en

---

42. Martí, José, *Obras Completas*, La Habana, Editorial Nacional de Cuba, 1964, pág. 185.

1896, decía que el campesino y el trabajador cubanos eran conscientes de la dominación española, pero no se daban cuenta de que podía ser substituida por otra forma de opresión.[43] Ante las amenazas de mister Stillman de retirar los capitales americanos de Cuba en caso de una insurrección popular, Carlos Baliño contestaba: "Si los grandes capitales se retiran de la isla, no se llevarán consigo la tierra fecunda, ni los brazos robustos, ni las voluntades resueltas. No se llevarán consigo la facultad productora sino la facultad explotadora".[44] Baliño formó en noviembre de 1903 el Club de Propaganda Socialista en La Habana, con el objetivo expreso de divulgar los principios del marxismo:

> Es nuestro único objetivo reunirnos para estudiar y enseñarnos mutuamente los principios del socialismo internacional, el socialismo Marxista o de Estado (sic), instruirnos por medio de gabinetes de lectura, conferencias, etc., y propagar por toda la República nuestro credo social.[45]

Después de luchar por la Independencia y de hacer conciencia sobre la inmediata dominación neocolonial de Estados Unidos, colaboró con Diego Vicente Tejera en la Organización del Partido Socialista, de breve existencia. Consecuente con su estrategia para la formación de un partido revolucionario, Baliño creó en 1905 el Partido Obrero, en cuyo seno tuvo que luchar en contra de las tendencias reformistas:

> Los organizadores del Partido Obrero creen en 1905 que la masa laboriosa cubana no está preparada para aceptar un programa socialista y hacen un simple

---

43. Instituto de Historia del Movimiento Comunista y de la Revista Socialista de Cuba, *El Movimiento Obrero Cubano*, pág. 154.
44. Instituto de Historia del Movimiento Comunista, *El Movimiento Obrero Cubano*, pág. 158.
45. Instituto de Historia del Movimiento Comunista, *El Movimiento Obrero Cubano*, págs. 212-13.

> programa de reformas y reivindicaciones inmediatas (...) Al fin, el programa socialista, redactado por Carlos Baliño, es adoptado por el Partido Obrero en diciembre de 1905, que pasa a nombrarse Partido Obrero Socialista de Cuba, el primero que se funda en nuestra patria sobre las bases justas del marxismo revolucionario con la orientación principal de Carlos Baliño.[46]

En 1905, escribió un folleto titulado Verdades Socialistas en el que, por encima de repetir algunos errores de Lasalle sobre la "Ley del Bronce de los Salarios", pone de manifiesto el ideario socialista. Se explayaba sobre el carácter moral del socialismo, contrastándolo con las lacras del capitalismo. Aclaraba que la organización gremial era importante para el trabajador, "pero creer que el gremio y la huelga pueden librarlo de la explotación y la miseria, sería una ilusión que lo sujetaría eternamente al poste de la esclavitud económica".[47] Los socialistas, afirmaba,

> proponen, para bien de todos, socializar la producción y toda la distribución (...) El poder en manos de los socialistas deja de ser poder; el gobierno deja de ser gobierno; desaparece la autoridad; el Estado deja de ser político para ser administrativo e industrial (...) La sociedad organizada ha de tomar a su cargo la gerencia de la producción y la distribución para atender al bienestar de todos sus componentes.[48]

Meses después muere a los 80 años. Este hombre generoso, modesto, organizador, pero no caudillo, y un precursor poco destacado por la historiografía marxista latinoamericana: "acostumbrado siempre a estar detrás, a que no se le mencionara,

---

46. Instituto de Historia del Movimiento Comunista, *El Movimiento Obrero Cubano*, pág. 145.
47. Instituto de Historia del Movimiento Comunista, *El Movimiento Obrero Cubano*, pág. 248.
48. Instituto de Historia del Movimiento Comunista, *El Movimiento Obrero Cubano*, pág. 254.

se abochorna cuando lo aplauden y continúa su obra fecunda y grande de educar a los hombres, de educar a los trabajadores, de organizarlos y unirlos, de darles un programa, de trazarles la senda de su vida".[49]

Luis Emilio Recabarren

En contraste con la opinión de que Recabarren sólo fue un agitador y organizador sindical y político, hemos demostrado en otros trabajos que fue también un pensador.[50] Formado en el seno de las luchas proletarias, fue uno de los pocos líderes de la izquierda latinoamericana que trató de aplicar el marxismo a la realidad nacional. Mientras otros dirigentes copiaban el esquema político de la izquierda europea, adaptó el programa del movimiento obrero internacional a las luchas concretas del proletariado chileno.

Recabarren fue uno de los primeros marxistas latinoamericanos en intentar un análisis de la realidad nacional a la luz del materialismo histórico. En momentos en que imperaba el mayor de los chovinismos, con ocasión del centenario de la Independencia, escribió en su ensayo de 1910, "Ricos y Pobres a través de un Siglo de Vida Republicana":

> ¿Quiénes dieron el grito de emancipación política en 1810? ¿Dónde estuvieron y quiénes fueron los personajes del pueblo trabajador que cooperaron a aquella jornada? La historia escrita no nos dice nada y los historiadores sólo buscaron los Héroes, los personajes, entre las familias de oposición, entre la

---

49. Instituto de Historia del Movimiento Comunista, *El Movimiento Obrero Cubano*, pág. 149.

50. Vitale, Luis, *Los Precursores de la Liberación Nacional y Social en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Al Frente, 1957.

gente bien.[51]

Continuando con este análisis de los orígenes de la Independencia, Recabarren se preguntaba: "¿Dónde está mi patria y donde mi libertad? ¿La habré tenido allá en mi infancia, cuando en vez de ir a la escuela hube de entrar al taller a vender al capitalista insaciable mis escasas fuerzas de niño?"[52]

El fundador del movimiento obrero chileno fue capaz de comprender también el desarrollo del capitalismo minero y agropecuario durante la segunda mitad del siglo XIX: "La clase capitalista o burguesa, como le llamamos, ha hecho evidentes progresos a partir de los últimos 50 años, pero muy notablemente después de la guerra de conquista de 1879, en que la clase gobernante de Chile se anexó la región salitrera".[53] A través de esta incisiva frase, Recabarren se convirtió en uno de los primeros en denunciar la Guerra del Pacífico como una guerra de conquista, emprendida por la burguesía chilena para apoderarse de los ricos yacimientos salitreros de las provincias de Tarapacá y Antofagasta, pertenecientes a Perú y Bolivia, respectivamente. Su alta sensibilidad ante todos los problemas sociales, le permitirá años más tarde percibir las demandas que, a escala mundial, exigía el movimiento de emancipación de la mujer. Por eso, cuando supo que la feminista española Belén de Sárraga estaba en Buenos Aires, sin vacilar la invitó a dar conferencias en la pampa salitrera.

En su conferencia de Punta Arenas (1916) "La mujer y su educación", responsabiliza a la Iglesia de la situación deprimida de la mujer, aunque consciente de que esa actitud era expresión del régimen patriarcal de dominación:

---

51. Recabarren, Luis Emilio, "Ricos y Pobres a través de un Siglo de Vida Republicana", en *Obras Selectas*, Santiago de Chile, compilación y notas de Jobet, J., Vitale, L. y Barría, J., 1971.
52. Recabarren, *Ricos y Pobres*, págs. 261-62.
53. Recabarren, *Ricos y Pobres*, pág. 246.

> los hombres hacen leyes que no reconocen en la mujer ningún derecho y le prolongan su esclavitud (...) La mujer no es inferior al hombre, solamente es diferente: si la mujer no tuviese en su sangre los genes del talento, ¿de dónde los obtendría el hombre?. En suma, las doctrinas vaciadas sobre el mundo por la iglesia han hecho que la mujer fuera la víctima escogida para hacerla fuente del mal, la causa de todos los errores fatales de la humanidad hasta inventar el llamado voto de castidad, por el cual se va contra las soberanas leyes de la naturaleza. Ha aparecido en la historia una nueva Era para la mujer (...) han surgido dos movimientos emancipadores de la mujer, llamados feminismo y socialismo.[54]

En síntesis, Recabarren fue uno de los primeros hombres de Chile y Latinoamérica en comprender la discriminación de la mujer, salir valientemente, por encima de los prejuicios patriarcales, en su defensa, como ser humano igual al hombre, y ensanchar su radio de acción. Pero no alcanzó a formular un planteamiento antipatriarcal de fondo que incorporara las demandas ya en boga del movimiento feminista mundial, que por lo demás tampoco lo hicieron los marxistas de su época.

En su concepción del mundo, Recabarren daba un papel relevante a la naturaleza:

> El ser humano es un producto de la naturaleza, igual que los demás productos vegetales, animales o minerales, y si todos esos productos precisan de la organización y buena disposición de los elementos para ser útiles a nuestro servicio, es juicioso razonar que el ser humano, producto de la misma naturaleza, no puede escapar a la acción de esas mismas leyes

---

54. Recabarren, Luis Emilio, *La Mujer y su Educación*, Punta Arenas, Imp. El Socialista, 1916.

naturales si quiere ser feliz.[55]

Es preciso señalar que esta argumentación sobre la naturaleza y sus leyes, siguiendo el mecanicismo de Engels en su "Dialéctica de la Naturaleza", tenía como objetivo demostrar a los trabajadores la necesidad de sindicalizarse.

La concepción unitaria y de clase de Recabarren se expresó poco después en la creación del Partido Comunista. A su congreso de fundación, realizado en enero de 1922, concurrieron no sólo los militantes del POS, sino también sindicalistas de la FOCH, feministas, arrendatarios pobres, campesinos, mapuches, además de sectores que provenían del Partido Demócrata y activistas sindicales sin partido. De este modo, Recabarren fundaba el primer y único partido comunista de América Latina, basado en una central obrera y sus sindicatos bases.

Recabarren volvió sobre el tema en 1921 en un folleto publicado en Antofagasta: *Lo que dará la Federación Obrera de Chile*. "El gremio tiene por misión, después de cumplir su programa de labor presente, preparar la capacidad de todos sus asociados para verificar la expropiación capitalista, reemplazándola en sus funciones directoras de la producción y del consumo".[56] Como puede apreciarse, Recabarren pensaba en la clase y no en el partido para la administración del Estado Obrero.

Este lenguaje de un marxista de principios de siglo aparece como extraño y "moralista" para los militantes de la izquierda actual, pero es necesario comprender que Recabarren luchaba contra las costumbres y hábitos, como el alcoholismo, que eran una traba para la organización de los primeros sindicatos. Por lo demás, no estaría mal que los partidos marxistas del

---

55. Recabarren, Luis Emilio, periódico *Federación Obrera*, 6 de septiembre de 1921.

56. Recabarren, L. E., *Lo que Dará la Federación Obrera de Chile*, Antofagasta, 1921.

presente retomaran esas banderas de lucha para crear las bases del "hombre nuevo", que levantó con vigor y convicción el Che Guevara. En el fondo, Recabarren—que era ya un hombre nuevo—al insistir en ciertos principios de moral y al definir el socialismo como una doctrina que tiene por objeto "modificar las costumbres actuales", estaba planteando un nuevo tipo de hombre y mujer para luchar contra el capitalismo y luego para construir el socialismo.

Recabarren fomentó la creación de teatros populares tanto para elevar el nivel cultural del pueblo como para promover entre los trabajadores y trabajadoras el amor, el respeto mutuo y los vínculos igualitarios. Escribió de su puño y letras pequeñas obritas, como *Desdicha Obrera*, en 1921, un drama social en tres actos, con el fin de estimular la discusión sobre las lacras de la sociedad.

Consciente de que los organismos sindicales eran frentes de masas donde la ideología de la clase dominante penetraba con fuerza, Recabarren trató de crear sindicatos, que sin ser rojos, contrarrestaran esta influencia, transformándose en Escuelas de vida colectiva:

> ¿No debemos hacer que el sindicato desde hoy sea siquiera el comienzo de lo que ha de ser cada nuevo día hacia el porvenir? ¿No podemos aspirar a que el sindicato inicie los "modismos" de la vida futura? Y para ello, ¿qué hay que hacer? Hacer que todo "sindicato" sea una escuela cada vez más perfecta, completa, cuya capacidad colectiva, haciendo ambiente, ayude a cada individuo (hombre o mujer, niño, joven o anciano) a mejorar sus condiciones intelectuales, morales y su capacidad productiva con el menor esfuerzo; que sea también una universidad popular democrática que proyecte todos los medios y conocimientos necesarios e indispensables para el desarrollo ilimitado de los conocimientos y que sea un

centro de cultura siempre en marcha a la perfección.[57]

Salvador de la Plaza

Para llegar a la apreciación de que Salvador de la Plaza fue uno de los principales precursores del marxismo nos hemos basado en un folleto que publicó en La Habana en 1925, con la colaboración de Gustavo Machado, titulado *La Verdadera Situación en Venezuela*. Hemos hallado este folleto en la sección de "Libros Raros" de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, en una reedición hecha en México en 1929.

Salvador de la Plaza, nacido el 1° de Enero de 1896 en Caracas, abrazó muy joven la causa nacional-antiimperialista. Encarcelado y desterrado por el Dictador Gómez, se hizo marxista en el exilio, en el París de la histórica Comuna. Luego viajó a la isla de Martí en 1924, donde escribió el folleto que pasaremos a comentar. De la Plaza había nacido un año después que Mariátegui y siete años antes que Mella. Los tres adhirieron al marxismo y la III Internacional en la década de 1920. No existen datos concretos acerca de la influencia de Mariátegui en Salvador de la Plaza, aunque pudo haberla tenido por intermedio de Mella, con quien estableció estrecha amistad en Cuba y México, a través de la Liga Antiimperialista de las Américas.

Existió una gran coincidencia entre estos precursores del marxismo latinoamericano en el análisis de la realidad y en la estrategia revolucionaria. Recabarren, Mella y Mariátegui murieron tempranamente, entre 1924 y 1930. Ponce en 1939 y de la Plaza en 1970, siendo uno de los pocos revolucionarios consecuentes de su generación. Salvador de la Plaza mantuvo su crítica a la colaboración de clase y su posición de que sólo el proletariado, en alianza con el campesinado y demás capas explotadas de la población, estaba en condiciones de realizar las

---

57. Recabarren, L. E., *Proyecciones de la acción sindical*, Buenos Aires, 1917.

tareas democrático-burguesas que era incapaz de cumplir la llamada burguesía progresista.

Los estudiosos del pensamiento social latinoamericano no han colocado a Salvador de la Plaza entre los precursores del marxismo en nuestro continente. Es muy probable que esta grave omisión se deba a un desconocimiento de la obra del pensador venezolano, especialmente porque sus primeros escritos de la década del 20 fueron muy poco conocidos. A nuestro juicio, el análisis de esos trabajos obliga a ubicar inequívocamente a Salvador de la Plaza entre los precursores del marxismo latinoamericano. Como prueba de este aserto, pasamos a analizar su primer escrito: *La Verdadera Situación en Venezuela*.[58]

Este folleto comienza haciendo una defensa de la culturas aborígenes latinoamericanas, especialmente de México y Perú, que "han dejado pocos pero suficientes restos para desmentir la afirmación del conquistador sobre la inferioridad de la raza autóctona". A continuación, se hace un análisis de la colonización española, del surgimiento de la propiedad privada de la tierra, de las "mercedes de tierra" y del régimen de encomienda, al servicio de una economía agroexportadora.

Este enfoque acerca de la existencia de relaciones de producción capitalista embrionarias en el campo durante el siglo XIX es inequívocamente un aporte teórico de Salvador de la Plaza. Ni siquiera Mariátegui alcanzó a barruntarlo, ya que algunas de sus tesis se fundamentan en un supuesto modo de producción feudal en el siglo pasado. De la Plaza tuvo la audacia intelectual de sostener en 1925 que en Venezuela el régimen esclavista no fue reemplazado por el feudal sino por un capitalismo embrionario, expresando que "al esclavo sucedió el

---

58. De La Plaza, Salvador y Machado, Gustavo, *La Verdadera Situación de Venezuela*, escrito en 1925 y reimpreso en 1929 en México, pág. 12. Este enfoque lo desarrollamos en el libro *Salvador De La Plaza, Sus Trabajos y sus Días*, de Vitale, Luis y Domínguez, Raúl, UCV, Caracas, 1981.

peón" asalariado. También se analiza la explotación capitalista del café y el proceso de apropiación imperialista del petróleo, que recién comenzaba a producirse en el momento de escribir el folleto mencionado, como asimismo la existencia de importante bancos extranjeros—Nacional City Bank, El Royal Bank of Canadá, etc—y "una compañía inglesa que ha adquirido grandes hatos para proveer, por si misma, el consumo de una refrigeradora que tiene establecida en Puerto Cabello."[59]

Del mismo modo hace un análisis de clase del Gobierno de Gómez. No sólo habla del totalitarismo personal del tirano —como lo hacía la oposición liberal —sino que lo caracteriza como producto de un sistema social: "Gómez hoy es un simple resultado del régimen capitalista, como lo han sido la serie de tiranos y sus sicarios que han gobernado a Venezuela desde la Independencia".[60] Señalaba que el atraso de Venezuela no se debía a cuestiones de raza o de clima, sino a un sistema de explotación determinado:

> Del examen expuesto de la actual situación de Venezuela después de 104 años de independencia, se deduce el fracaso del régimen pseudo-representativo que nos ha regido hasta ahora. Las tiranías y el atraso en nuestro desenvolvimiento económico, que son su consecuencia, no son productos innatos de la raza y el clima como se ha querido demostrar más de una vez; son efectos de una causa única: la formación y el desarrollo de una burguesía que ha querido vivir del trabajo de una clase explotada mediante la existencia de una desigualdad económica entre los habitantes del territorio venezolano.[61]

---

59. De La Plaza y Machado, *La Verdadera Situación de Venezuela*, pág. 19.
60. De La Plaza y Machado, *La Verdadera Situación de Venezuela*, pág. 29. Subrayado nuestro.
61. De La Plaza y Machado, *La Verdadera Situación de Venezuela*., pág. 25. El subrayado también es nuestro. En este párrafo, S. de la Plaza polemiza, sin nombrarlo, con Vallenilla Lanz, quien consideraba al clima y, en general a la geografía, como factor determinante de la evolución de los pueblos, en sus libros

Este planteamiento de colectivización de la tierra era inédito en los programas de los partidos marxistas. Ni siquiera Lenin lo formuló en el programa del Partido Obrero Social-demócrata Ruso, aunque lo llevó a la práctica después del triunfo de la Revolución de 1917. De la experiencia de las granjas colectivas soviéticas y, sobre todo de las tierras ejidales renovadas por la Revolución Mexicana, es de donde muy probablemente Salvador de la Plaza dedujo la necesidad de la colectivización de la tierra, que es una tarea socialista que se combina con la tarea democrático-burguesa de reparto de la tierra. No conocemos otros autores que hayan captado tan rápidamente la experiencia de la revolución rusa y mexicana en relación a la colectivización de la tierra. Esta consigna será recién replanteada por la revolución cubana y por el propio Salvador de la Plaza en 1944 y 1960, a raíz de los proyectos de reforma agraria de Medina Angarita y Acción Democrática.

Convencido de que la real solución a nuestros problemas era la lucha conjunta de los pueblos del continente, Salvador de la Plaza hizo una verdadera praxis del ideario bolivariano de unidad latinoamericana. Perteneció a la primera generación marxista de internacionalistas revolucionarios venezolanos, junto Pío Tamayo y Carlos Aponte, luchando tanto por la "patria chica" como por la "patria grande".

Consecuente con el ideal bolivariano, estuvo junto a Farabundo Martí en la revolución salvadoreña, apoyó la revolución mexicana, se convirtió en un fervoroso partidario del movimiento liderado por Sandino, "el general de los hombres libres", organizando campañas de solidaridad con la revolución nicaragüense a través del periódico *El Libertador*, órgano de la Liga Antiimperialista de las Américas, que dirigió en México con el gran muralista Diego Rivera, de 1926 a 1929. Asimismo, respaldó en 1925 la convocatoria de Mella para formar una

---

Cesarismo Democrático y Críticas de Sinceridad y Exactitud, publicados en 1919 y 1921 respectivamente.

Internacional revolucionaria americana.

Desde este llamado de 1925 a concretar el ideario de Bolívar hasta su ferviente adhesión a la revolución continental formulada por el Che Guevara con “las armas de la crítica y la crítica de las armas”, hubo una continuidad consecuente en el pensamiento latinoamericanista de Salvador de la Plaza.

José Carlos Mariátegui

Nacido el 14 de junio de 1894 en Moquegua, comenzó muy joven a trabajar de obrero gráfico; de alcanza-rejones del periódico “La Prensa” llegó a ser jefe de redacción. En 1912 fundó la revista “Colónida”, donde inició el cuestionamiento del Estado, de las clases dominantes, del modernismo literario y del academicismo. En 1918 se produjo un salto cualitativo en su pensamiento con la publicación de la revista “Nuestra Época”, de tendencia francamente socialista. Al año siguiente fundó el periódico “La Razón”, en medio de un proceso de ascenso de masas, expresado en una combativa huelga por la jornada de 8 horas y contra el alza del costo de la vida. El apoyo dado por Mariátegui a esta huelga le acarreó la salida del país. Luego de un breve paso por Francia, se quedó en Italia, donde recibió la influencia de Croce y Sorel.

A su regreso al Perú en 1923, conectó de inmediato con el movimiento obrero y estudiantil, acaudillado por Haya de la Torre. Dictó conferencias en la Universidad Popular “González Prada” y se hizo cargo de la revista “Claridad”, moviéndose con tacto para no chocar con el anarcosindicalismo y el nacionalismo democrático. Pero su actividad práctica se vio restringida por la amputación de una pierna, que lo obligó a quedar postrado en una silla de ruedas. No obstante, fundó la revista “Amauta” en 1926, al comienzo órgano del Frente Unido con el APRA. Pronto separó aguas con Haya de la Torre, creando el Partido Socialista en 1928 y colaborando con la organización de la Confederación General del Trabajo y en el periódico “Labor”, hasta su muerte en 1930.

Mariátegui fue uno de los primeros marxistas latinoamericanos en preocuparse seriamente de la cuestión indígena y agraria por el papel que podrían jugar las comunidades en la construcción del socialismo. Al respecto, manifestaba en el programa del Partido Socialista: "El socialismo encuentra lo mismo en la subsistencia de las comunidades que en las grandes empresas agrícolas los elementos de una solución socialista de la cuestión agraria". Sin embargo, era consciente de la imposibilidad de resurrección del llamado "socialismo incaico", ya que la técnica moderna, que impulsaría el socialismo, no permitiría un retorno a esas formas antiguas de producción. Como dice Michael Löwy, el pensamiento de Mariátegui se caracteriza "por la fusión entre la herencia cultural europea más avanzada y las tradiciones milenarias de la comunidad indígena, en intento de asimilar, en un cuadro teórico marxista, la experiencia social de las masas campesinas".[62] Rastrea las experiencias indígenas desde el fondo de la historia, poniendo de relieve cómo el colectivismo agrario entró en crisis a raíz de la conquista española: "El indio habría pasado de un régimen mixto de comunismo y servidumbre, a un régimen de salario libre".[63] Después analiza el significado social de la independencia: "Si la revolución hubiese sido un movimiento de masas indígenas o hubiese presentado sus reivindicaciones, habría tenido necesariamente una fisonomía agrarista",[64] pero fue un movimiento liderado por una oligarquía criolla con ropaje liberal.

El desarrollo de esta burguesía criolla fue estimulado por el propio Estado, problemática en la cual también fue pionero Mariátegui. A diferencia de los investigadores de izquierda de aquella época, Mariátegui puso al centro de su análisis el papel

---

62. Löwy, Michael, *Puntos de Orientación para una Historia del Marxismo en América Latina*, Caracas, Editorial Mimeo, 1° Seminario Internacional de Historia del Movimiento Obrero Latinoamericano, U.C.V, 1979, págs. 12 -13.
63. Mariátegui, José Carlos, *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Cap. "El Problema del Indio", Lima, Editorial Peruana, 1976, pág. 77.
64. Mariátegui, *Siete Ensayos*, pág. 66.

que jugaba el Estado, enfoque que le permitió advertir la estrecha relación entre el Estado, la burguesía y el capital monopólico que se estaba instalando en el Perú.

El problema indígena, para Mariátegui, tenía un basamento histórico y económico: "La cuestión indígena arranca de nuestra economía. Tiene sus raíces en el régimen de la propiedad de la tierra".[65] Tan tajante era su posición que llegó a sostener: "El Perú tiene que optar por el gamonal o por el indio. Este es su dilema. No existe un tercer camino".[66] En *Siete Ensayos*, decía: "El problema agrario—que la república no ha podido resolver—domina todos nuestros problemas".

Era evidente que Mariátegui estaba planteando una revolución agraria, fundamentada en el movimiento indígena y que abordaba de frente la cuestión nacional, ateniéndose a las especificidades de nuestro continente:

> El nacionalismo de las naciones europeas, donde nacionalismo y conservantismo se identifican y consubstancial, se propone fines imperialistas. Pero el nacionalismo de los pueblos coloniales—sí, coloniales económicamente, aunque se vanaglorien de su autonomía política—tiene un origen y un impulso totalmente diverso. En estos pueblos el nacionalismo es revolucionario y, por ende, concluye con el socialismo.[67]

Aunque es discutible su concepto de que Perú "es todavía una nacionalidad en formación", lo importante fue que Mariátegui trató de rescatar la tradición aborigen y la génesis del pueblo peruano, cuando la mayoría de los ideólogos de aquella época se miraba en el espejo europeo. Criticaba, asimismo, aquellos

---

65. Mariátegui, J. C., *Ideología y Política*, Cap. "El Problema de la Raza en América Latina", Lima, 1969, pág. 29.
66. Mariátegui, *Siete Ensayos*, pág. 215.
67. Mariátegui, *Ideología y Política*, pág. 221.

nacionalistas que sólo veían los orígenes del Perú en la conquista española. De este modo, decía Mariátegui, se "limita a cuatro siglos la historia de la patria peruana".[68]

Los indígenas, especialmente de la sierra, constituían de hecho para Mariátegui una nacionalidad: "En la sierra se conciertan no sólo los factores de una regionalidad, sino de una nacionalidad".[69] Por eso, fue un error de sus críticos decir que Mariátegui rehusaba considerar a los indígenas como una etnia y nacionalidad específica. Si bien es cierto que Mariátegui no adhirió al planteo ortodoxo sobre la cuestión nacional,[70] muchas de sus apreciaciones permiten señalar que estimaba a los indígenas como una nacionalidad, aunque insistía en que lo básico para su liberación era su condición de campesinos explotados.

Sin embargo, lo que vincula a Mariátegui con el movimiento "indigenista" y lo aparta de la falsa ortodoxia marxista es la concepción fundamentalmente política, antes que doctrinaria, del proceso de confluencia del movimiento obrero "moderno" con las masas campesinas e indígenas. Remedando a Gramsci, aunque sin saberlo, Mariátegui entendió como ningún otro que la "cuestión campesina" en Perú se expresaba como "cuestión indígena", o dicho de otra manera se encarnaba en un movimiento social concreto y determinado, y que de su capacidad de irrupción en la vida nacional como una fuerza "autónoma" dependía la suerte del socialismo peruano".[71]

Reiteradamente Mariátegui utiliza el término raza, pero no lo hace con el sentido peyorativo de la clase dominante blanca,

---

68. Mariátegui, *Peruanicemos al Perú*, pág. 73.
69. Mariátegui: *Siete Ensayos*, pág. 206.
70. Para un comentario crítico, ver Paris, Robert, "Para una Lectura de los Siete Ensayos", en Aricó, José (comp.), *Mariátegui y los Orígenes del Marxismo Latinoamericano*, México D. F., Cuadernos del Pasado y Presente, 1978, págs. 309-321. Además, ver Terán, Óscar, *Discutir Mariátegui*, Puebla (México), Univ. Autónoma de Puebla, 1985, pág. 116.
71. Aricó, (comp.), *Mariátegui y los Orígenes*, pág. XLVI.

sino con la intención de remarcar que la lucha social se expresa también en el enfrentamiento étnico. Al respecto escribía: "El realismo de una política socialista asegura y precisa en la apreciación y utilización de los hechos sobre los cuales les toca actuar en estos países, puede y debe convertir el factor raza en factor revolucionario".[72] La política de alianzas preconizada por Mariátegui, en la cual incluía a los indígenas como uno de los motores fundamentales, era inédita hasta entonces en la estrategia revolucionaria para América Latina. Por eso, fue acusado de populista por unos y de racista, por otros. Fue uno de los primeros marxistas en visualizar la relación etnia-clase.

Mientras los marxistas de aquella época sólo ponían énfasis en la cuestión de clase, Mariátegui abordó valiente y creadoramente la realidad de su pueblo, por encima de falsos esquemas europeos: "El factor clase se complica con el factor raza en forma que una política revolucionaria no puede dejar de tener cuenta. El indio quechua ve su opresor en el 'misti', en el blanco".[73] La relación etnia-clase se iba profundizando a medida que el indígena se hacía proletario. Aunque Mariátegui sostenía que el proceso revolucionario debía ser hegemonizado por el proletariado, se daba cuenta de que la cuestión indígena debía ser resuelta por ellos mismos: "La solución del problema del indio tiene que ser solución social. Sus realizadores deben ser los propios indios".[74] También tomaba en cuenta que el proletariado estaba cada vez más compuesto de indígenas, por lo que se vehiculizaba con mayor eficiencia la relación etnia-clase.

Precursor en analizar el significado colonialista que tenía la inversión del capitalismo monopólico. También se dio cuenta de que el modo de producción capitalista, acelerado por esta vía foránea, comenzaba a comandar el proceso de acumulación,

---

72. Mariátegui, *Ideología y Política*, en Cap. "El problema de las razas en América Latina".
73. Mariátegui, *Ideología y Política*, pág. 32.
74. Mariátegui, *Peruanicemos al Perú*, pág. 33.

rompiendo así el esquema dualista de la economía. Podían subsistir variadas relaciones de producción, inclusive semiserviles en la sierra, pero subordinadas al modo preponderante de producción capitalista. De este modo, Mariátegui iniciaba su delimitación de las concepciones etapistas y gradualistas del proceso histórico y revolucionario con respecto a los publicitados planteamientos de Haya de la Torre. Mariátegui pudo llegar a estas conclusiones porque fue capaz de elevarse a la comprensión mundial de la fase que vivía el capitalismo internacional. En contraste con la afirmación de Haya de la Torre de que el imperialismo era la primera fase del capitalismo en América Latina, Mariátegui demostró que nuestra América estaba siendo colonizada, precisamente como parte de la última fase del capitalismo: el imperialismo. Decía:

> Estamos en la fase de los monopolios, vale decir de los imperios. Los países latinoamericanos llegan con retardo a la competencia capitalista. Los primeros puestos están asignados. El destino de estos países, dentro del orden capitalista, es el de simples colonias.[75]

Mariátegui cuestionaba el supuesto antiimperialismo de la burguesía nacional:

> El antiimperialismo, admitido que pudiese movilizar, al lado de las masas obreras y campesinas, a la burguesía y a la pequeña burguesía nacionalista (ya hemos negado terminantemente esta posibilidad) no anula el antagonismo entre las clases, no suprime su diferencia de intereses.[76]

Esa aplicación creadora del materialismo histórico a la especificidad latinoamericana, rompiendo con todos los modelos europeos, condujo a Mariátegui a postular un socialismo en el

---

75. Mariátegui, *Ideología y Política*, pág. 82.
76. Mariátegui, *Ideología y Política*, pág. 90.

cual se tomaran en cuenta las realidades particulares de nuestro continente, en especial las comunidades indígenas como germen de colectivismo social. En tal sentido, sostenía en 1928: "Profesamos abiertamente el concepto de que nos toca crear el socialismo Indo-americano, de que nada es tan absurdo como copiar literalmente fórmulas europeas, de que nuestra praxis debe corresponder a la realidad que tenemos adelante".[77] De ese año es su famosa frase: "No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América ni calco ni copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano". Ese era el único camino para lograr la unidad de los pueblos del continente, decía Mariátegui:

> Hispanoamérica, Latino América, como se prefiera, no encontrará su unidad en el orden burgués. Este orden nos divide, forzosamente, en pequeños nacionalismos. Los únicos que trabajamos por la comunidad de estos pueblos, somos, en verdad, los socialistas, los revolucionarios. El porvenir de América Latina es socialista.[78]

Mariátegui comenzó a diferenciarse del stalinismo por sus posiciones sobre el carácter de la revolución. Expresó sus diferencias en dos documentos enviados a la Primera Conferencia Comunista Latinoamericana, efectuada en Buenos Aires en 1929. El primero, titulado "El problema de las razas en América Latina" fue rechazado por quienes postulaban solamente la autodeterminación nacional de los quechuas y aymarás, en contraste con Mariátegui que sostenía que esa consigna no bastaba: era necesario entender la relación etnia-clase y ligar el problema indígena a la cuestión de la tierra. El segundo documento, "Punto de vista antiimperialista" fue rechazado por

---

77. Carta de Mariátegui a los grupos APRA en el exilio (1928), citada por Martínez de la Torre, *Apuntes para una Interpretación Marxista de la Historia del Perú*, Lima, pág. 30.
78. Mariátegui, *Ideología y Política*, págs. 246 y 253.

diferencias sobre el carácter de la revolución. La muerte de Mariátegui, ocurrida un año después de iniciada la polémica, dejó trunca esta trascendental discusión sobre estrategia y táctica revolucionaria.

Julio Antonio Mella

Nacido en La Habana el 25 de Marzo de 1903, de padre mulato dominicano, Nicanor Mella, y de madre irlandesa, Cecilia Mac Partland, es indudable que Mella recibió una decisiva influencia de la Reforma Universitaria, iniciada en Argentina, y de la Revolución Mexicana, cuya repercusión se hizo más notoria en la zona centroamericana y caribeña que en el Cono Sur. Mella había tenido de profesor en la Academia Newton al poeta mexicano Salvador Díaz Mirón,

> quien fuera fraternal amigo y admirador de José Martí. El autor de Los Parias charlaba habitualmente con sus discípulos sobre la Revolución Mexicana de 1910-1917 y otros temas relacionados con el proceso revolucionario de América Latina. Díaz Mirón influyó así, con sus ideas de Justicia social, en la personalidad de Mella.[79]

Estas influencias se condensaron en un momento de crisis de la dominación más que semicolonial de Cuba, de radicalización de las capas medias, especialmente del estudiantado que comenzaba a relacionarse con la Federación Obrera de La Habana. El sentir latinoamericanista del movimiento estudiantil cubano, liderado por Mella, se hizo evidente en los acuerdos de apoyo a la lucha de los centroamericanos contra el imperialismo, en el escudo de la universidad donde se incluía el mapa de América Latina con el lema de Martí, “Nuestra América”, y en la convocatoria a un Congreso Latinoamericano de Estudiantes.

---

79. Dumpierre, Erasmo, *Julio Antonio Mella*, La Habana, Editorial Orbe, Instituto Cubano del Libro, 1975, pág. 29.

Una de las principales actividades del hombre que deslumbró a José Ingenieros[80] fue promover la creación de la Liga Antiimperialista de Cuba el 14 de Julio de 1925, cuyo primer manifiesto exigía la retirada de las tropas norteamericanas que se hallaban en América Latina, la Independencia de Puerto Rico, la internacionalización del Canal de Panamá, la nacionalización de las industrias básicas y el reparto de las tierras a los campesinos. Su contribución política más importante fue la creación del Partido Comunista, junto a Carlos Baliño, Alejandro Barreiro, José Peña y otros dirigentes obreros. Mella asistió a las deliberaciones del Congreso antiimperialista, efectuado en febrero de 1927, bajo la presidencia de Henry Barbusse. Allí comenzaron sus diferencias con el APRA y su líder Haya de la Torre, con el cual había simpatizado personalmente poco antes en México. Los dos delegados del APRA asumieron una actitud divisionista y reformista, que luego denunció Mella en su folleto *¿Qué es el APRA?*, publicado en México en abril de 1928. De Bruselas, Mella partió a la Unión Soviética para participar en el IV Congreso de la Internacional Sindical Roja, donde rindió un informe sobre la situación de los jornaleros agrícolas cubanos. Además, participó en Conferencias del Instituto Agrario Internacional y del Socorro Rojo. De vuelta a México, "a nuestro continente, donde hay mucho que hacer", como le decía en carta a Sarah Pascual, escribió en *El Machete* un artículo titulado "Cuadros de la Unión Soviética". Pronto reactivó la campaña de solidaridad con la lucha de Sandino y el "Comité Manos Fuera de Nicaragua", colaborando estrechamente con Salvador de la Plaza y Diego Rivera. En una prueba más de internacionalismo revolucionario, Mella dijo en aquella oportunidad:

> Así como la Comuna de París demostró que el proletariado era capaz de tomar el poder

---

80. Gregorio Bermann relataba que cuando José Ingenieros, "conoció a Mella en La Habana, 1925, quedó deslumbrado. Fue la sensación de su viaje. No cesó de hablarme de aquel muchacho tan bien plantado, osado, con visión de águila, esperanza del continente". (En *Rev. Bohemia*, 9-8-1963, La Habana).

> revolucionario y conservarlo en sus manos—cosa que después realizó la Revolución Rusa—el movimiento de Sandino es precursor del movimiento revolucionario de toda la América contra el imperialismo yanqui y contra todos sus lacayos.[81]

Mella ahondó en el conocimiento de la historia cubana, conciente de que quien se apodera del pasado puede apoderarse del futuro. Basado en las investigaciones modernas de Emilio Roig de Leuchsenring y Ramiro Guerra, interpretadas a la luz del materialismo histórico, escribió en 1924 su primer folleto titulado *Cuba, un Pueblo que Nunca ha sido Libre*. Allí desentrañó el carácter del capitalismo norteamericano y denunció las tendencias anexionistas de ciertos sectores de burguesía criolla:

> Un buen país burgués, con un gobierno estable, es lo que los Estados Unidos quieren en cada nación de América, un régimen donde las burguesías nacionales sean accionistas menores de las grandes compañías. En cambio, les conceden el privilegio de gobernar, de tener himnos, banderas y hasta ejércitos. Les resulta más económico esta forma de dominio.[82]

Al fundar la Liga Antiimperialista de las Américas, Sección Cubana, el 14 de julio de 1925, Mella señalaba:

> La política imperialista halla sus mejores aliados en los gobernantes serviles de los pueblos a los cuales intenta explotar, valiéndose para ello del soborno, la corrupción y la fuerza bruta; y sus mejores colaboradores son los capitalistas de las naciones explotadas, quienes sintiéndose débiles hacen causa común con la potencia imperialista explotadora para mejor salvaguardar sus intereses particulares y lucrar más fructíferamente a costa de sus propios

---

81. Mella, *¿Qué es el APRA?*: ver Dumpierre, pág. 184.
82. Mella, *¿Qué es el APRA?*: ver Dumpierre, pág. 187.

> coterráneos.[83]

En el folleto sobre el APRA, señalaba que

> en su lucha contra el imperialismo, el ladrón extranjero, las burguesías, los ladrones nacionales, se unen al proletariado, buena carne de cañón. Pero acaban por comprender que es mejor hacer alianza con el imperialismo que al fin y al cabo persiguen un interés semejante. De progresistas se convierten en reaccionarios. Las concesiones que hacían al proletariado para tenerlo a su lado, las traicionan cuando éste, en su avance, se convierte en un peligro tanto para el ladrón extranjero como para el nacional.[84]

En los tiempos de Mella se discutía la forma de implementación del Frente Unido Antiimperialista, sin renunciar a la estrategia del Frente Unido Proletario. Estos problemas se hicieron candentes con el surgimiento de varios movimientos antiimperialistas entre 1920 y 30, bajo conducción pequeño burguesa y, en algunos casos, nacional burguesa. Para salirle al paso a la estrategia de Haya de la Torre, Mella señaló que estos movimientos burgueses intentaban mediatizar a la clase obrera, amarrando su independencia de clase:

> Tal cosa pretende en realidad el Frente Unido del APRA al no hablarnos del papel del proletariado y al presentarnos un frente único abstracto, que no es más que el frente único en favor de la burguesía, traidora clásica de todos los movimientos nacionales de verdadera emancipación.[85]

Se necesita

---

83. *La Nueva Luz*, Manifiesto de la Liga Antiimperialista de Cuba, La Habana, publicado el 20 de julio de 1925, pág. 2.
84. Mella, *¿Qué es el APRA?*, en Dumpierre, pág. 186.
85. Mella, *¿Qué es el APRA?*, en Dumpierre, pág. 186.

> no una revolución más como la que se ven todos los días en los países de América (...) hay que hacer, un fin, la Revolución Social (...) luchar por la Revolución Social en América no es una utopía de locos o fanáticos, es luchar por el próximo paso de avance en la historia.[86]

Las ideas innovadoras de Mella se expresaron otra vez en el llamado a la creación de una Internacional que agrupara a los movimientos sociales y políticos de América Latina, planteamiento inédito hasta la fecha, y aún soslayado por la izquierda.

En un artículo publicado en *Venezuela Libre*, en 1925, titulado "Hacia la Internacional Americana", Mella manifestaba: "la necesidad de concretar en una fórmula precisa el ideal de Bolívar (...) esta unidad de la América solo puede ser realizada por las fuerzas revolucionarias del capitalismo internacional: obreros, campesinos, indígenas, estudiantes e intelectuales de vanguardia". Los enemigos de clase han formado la Unión Panamericana, "es necesario crear también una Internacional Americana capaz de aunar todas las fuerzas antiimperialistas y revolucionarias del continente para formar un Frente Unido". En América hay varias organizaciones (La Unión Latinoamericana, La Liga Antiimperialista de las Américas, Partidos Comunistas y Sindicatos) que "realizarían mayor labor estando aunadas en una Internacional Americana Antiimperialista y Revolucionaria".[87]

---

86. Citado en Mella, *Documentos y Artículos*, Instituto del Movimiento Comunista y la Revolución Socialista de Cuba, La Habana, Ed. Ciencia Sociales, 1975, pág. 4.

87. Julio Antonio Mella, "Hacia una Internacional Americana", en el periódico *Venezuela Libre*, órgano revolucionario latinoamericano, dirigido por Jaime Laguado, Año IV, N°14 al 18, (septiembre-diciembre 1925), La Habana. Llama la atención que el biógrafo de Mella, Dumpierre, cite este artículo omitiendo la frase donde Mella hace el llamado a la formación de la Internacional Americana (ver su libro ya citado, págs. 133-3 4). Obviamente, no hace ningún comentario sobre esta idea innovadora de Mella.

Aníbal Ponce

Nacido en Argentina en 1898, se proclama públicamente marxista en 1933 aproximadamente, en "Elogio al Manifiesto Comunista", luego de haber sido uno de los mejores psicólogos y discípulos de José Ingenieros. A diferencia de los otros precursores del marxismo, Ponce no tuvo una activa participación en el movimiento obrero. Empero, presidió reuniones importantes como la del Congreso Latinoamericano contra la Guerra Imperialista, celebrado en Montevideo en 1933. Fue, asimismo, presidente de la Asociación de Intelectuales, artistas, pintores y escritores en 1935.

Puso su notable cultura universal al servicio de una interpretación marxista de los procesos sociales, destacándose en este sentido *Educación y Lucha de Clases*, libro de cabecera de varias generaciones latinoamericanas. En *Humanismo Burgués y Humanismo Proletario* puso de relieve su manejo del materialismo histórico.

Muchos de sus trabajos sobre América Latina fueron escritos en su época positivista, por lo cual carecen de análisis profundos de clase. Quizá Ponce pudo haber entregado obras más acabadamente marxistas sobre América Latina de no haber tenido una muerte prematura (18 de mayo de 1938). De todos modos, aún en su corta década de marxista no escribió obras de análisis materialista histórico de nuestra realidad latinoamericana. Inclusive su *Sarmiento*, terminado en 1932 contiene un enfoque liberal-positivista del papel de Sarmiento, haciendo abstracción de las fracciones de la clase dominante que representaba ese pensador y político de la segunda mitad del siglo XIX.[88]

Recién en México, al borde de la muerte, comienza a

---

88. Ponce, Aníbal, *Sarmiento: Constructor de la Nueva Argentina*, Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 1932.

interesarse por la cuestión nacional e indígena.[89] A principios de la década de 1930, Ponce menospreciaba el papel de las comunidades indígenas:

> El pasado precolombino, nebuloso y remoto, fue ajeno por completo al nuevo ritmo de la historia (...) el movimiento indianista, que señala en el aborigen la entraña auténtica de América, no tiene entre nosotros ninguna justificación en el pasado, y las tentativas de resurrección de su arte o de su música obedecen a los mismos caprichos pasajeros que pusieron de moda la música negra.[90]

En su "Elogio del Manifiesto Comunista", Ponce manifestaba:

> Pensado y escrito para un movimiento obrero que se incorporaba a la vida, el Manifiesto conserva cierta frescura del amanecer, cierta acritud de fruta joven. En una alianza admirable ha sabido dormir la austeridad de la doctrina con la nerviosidad de la polémica, el gozo áspero del razonamiento con el otro más sutil de la ironía. El párrafo primero—burgueses y proletarios—es la más concisa, luminosa y certera filosofía de la historia que se haya escrito hasta hoy.[91]

Ponce fue uno de los marxistas latinoamericanos que más temprano se dio cuenta de la relación entre el Estado burgués y la educación masiva. En *Educación y Lucha de Clases*, sostenía que

> la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan la mentalidad y la conducta de los niños, las condiciones fundamentales

---

89. Teran, Óscar, "Aníbal Ponce: ¿El Marxismo sin Nación?", *Cuadernos de Pasado y Presente*, México D. F., 1983.

90. Ponce, A., *El Viento en el Mundo*, Buenos Aires, Editorial Juan Cristóbal, 1933. Conferencias entre 1928 y 1933.

91. Ponce, A., "Elogio del Manifiesto Comunista", en Troise E, *Aníbal Ponce*, Buenos Aires, Editorial Sílaba, 1974, pág. 364.

> de su propia existencia. Pedirle al Estado que se desprenda de la Escuela es como pedirle que se desprenda del Ejército, la Policía o la Justicia (...) La clase que domina materialmente es también la que domina con su moral, su educación y sus ideas. Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama, y si alguna vez parece que no es así es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representa.[92]

Este análisis de Ponce ha quedado plenamente confirmado con los cambios profundos en la educación realizados por las revoluciones cubanas y nicaragüense. Junto a Mariátegui, Aníbal Ponce fue uno de los primeros marxistas latinoamericanos en poner de relieve el papel de los intelectuales en la revolución. Mientras los partidos comunistas, en una abierta desviación obrerista, menospreciaban la actividad de la intelectualidad, Ponce ponía de relieve la praxis de los intelectuales revolucionarios. No se ha podido establecer si recibió alguna influencia de Gramsci en tal sentido, pero sus brillantes páginas sobre el papel de los intelectuales revolucionarios hacen recordar a las del gran teórico marxista italiano. Ponce se dio cuenta de que con el triunfo de la revolución rusa, la influencia de la revolución mexicana, la Reforma Universitaria y la gesta de Sandino había surgido en América Latina una nueva intelectualidad, que pugnaba por romper el viejo estilo académico del pasado. En sus apreciaciones sobre los deberes de los artistas y escritores revolucionarios, señalaba:

> Aprendan a enfocar con los métodos modernos la completa realidad que les rodea, formen sus equipos de investigadores y adiéstrenlos en la doctrina que esclarece y en la práctica que disciplina. En poco

---

92. Ponce, *Educación y Lucha de Clases,* citado en Troise, *A. Ponce,* pág. 206.

> tiempo dará a México y América Latina los modelos revolucionarios que todo un continente espera.[93]

En "Los Deberes de la Inteligencia" sostenía que

> La cuestión social no existe sino para los que sufren y para los que estudian (...) Seguir paso a paso, a través de los siglos, la marea creciente del proletariado (...) pero que el laboratorio, la biblioteca o el bufete tengan amplias ventanas siempre abiertas. Que nada de lo que ocurre afuera pueda seros extraño.[94]

Profundo conocedor del medio intelectual, Ponce alertaba a sus colegas:

> Renunciaréis sin duda a muchas vanidades; chocaréis muchas veces con muchas incomprensiones; las vanidades que dan los éxitos de la figuración y la 'carrera'; las incomprensiones de todos los egoístas que se instalaron en la vida como en un buen sillón.[95]

En otro escrito, Ponce insistía: "Mientras el intelectual aguarde una dádiva, aspire a un favor, cuide una prebenda, seguirá revelando todavía la marcha insegura y en la voz cortesana, el rastro profundo de la antigua humillación".[96]

Conclusión

En síntesis, podemos concluir que la fase de formación del pensamiento nacionalista se debe en su mayoría a las propias expectativas identitarias que se habían ido forjando en América

---

93. Ponce, A., *Humanismo Burgués y Humanismo Proletario*, La Habana, Imprenta Nacional de Cuba, 1962, pág. 174.
94. Ponce, A., "Los Deberes de la Inteligencia", Conferencia de la Facultad de Ciencias Económicas de Buenos Aires, (10-6-1930), en Troise, *Aníbal Ponce*, pág. 353.
95. Ponce, "Los Deberes de la Inteligencia", pág. 354.
96. Ponce, *Humanismo Burgués*, pág. 174.

Latina en los últimos años del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Este proceso de transformación de los componentes que en común tuvo la generación del centenario de la Independencia de América, se vio marcado sobre todo por la enorme influencia que ejerció el imperialismo a lo largo de todo el continente. Sea este una intromisión en las venas de cada país a modo de una entrega de elementos de orden social (modas, formas de vida, entre otros), o por el contrario, mediante la imposición de la fuerza a través de las innumerables invasiones armadas.

Sin embargo, ambas maneras de imposición, en vez de aplacar cualquier intento de sublevación, lograron enaltecer los espíritus de intelectuales, literatos, poetas, músicos y un sin fin de hombres y mujeres que vieron en la creación propia, única e irrepetible la forma de oponerse a esta invasión que iba minando desde el fondo sus identidades regionales y por qué no decirlo, también sus identidades de continente. Surge así una Gabriela Mistral o un José Carlos Mariátegui, quienes a voz en cuello o en plena elaboración de sus textos nos advertía que América Latina necesitaba imperiosamente una identidad nueva, propia, creada y creadora. Por eso podemos decir que una de las frases que mejor representa este devenir de pensadores nos convoca a continuar trabajando ahora, un siglo después, en mantener y resguardar nuestra identidad ... ¡Ni calco, ni copia, sólo creación heroica!.

X

Aceite, Raza y Calipso en Trinidad y Tobago

Graham Holton[1]

Calipso, una balada satírica popular de las Antillas, se desenvolvió de una historia de opresión, explotación y racismo en la otrora colonia británica de Trinidad y Tobago. Mientras muchas canciones calipso se cantaron por entretenimiento, otras fueron expresiones culturales de una intensa naturaleza política, atacando al gobierno colonial y a las compañías británicas que explotaban las reservas oleosas de la colonia. Los cantos políticos calipso alcanzaron su apogeo durante los alborotos en las tierras aceiteras en 1937. Este capítulo es un estudio del impacto que provocó la industria del aceite en el desarrollo del calipso político en Trinidad. Roaring Lion (El León Rugiente), uno de los grandes intérpretes de los calipsos del siglo XX, considera a los cantantes del calipso como historiadores orales: "la historia entera de Trinidad está en las voces del calipso." Mighty Chalkdust (El Gran Polvo de Tiza), otro lírico, describió al cantor del calipso como "una fuente de opinión pública. Es un vocero del pueblo."[2] Mientras algunos calipsos se cantaron por entretenimiento, otros eran intensamente políticos, atacando al gobierno colonial y a las

---

1. Doctor en Historia; investigador asociado, Institute of Latin American Studies, La Trobe University, Melbourne, Australia. Traducido por Claudia Videla y Robert Austin, de Holton, G., "Oil, Race, and Calypso in Trinidad and Tobago, 1909-1990", en Beezley, W. et al. (eds.), *Latin American Popular Culture: An Introduction*, Wilmington, Scholarly Resources, 1997, págs. 201-12.
2. *World Music*, Londres, Rough Guides, 1994, págs. 506, 247.

compañías británicas, especialmente aquellas que explotaban las reservas oleosas de la colonia.

Este estudio examina el impacto de la industria oleosa en el desarrollo del calipso en Trinidad. Las compañías aceiteras, por quitarle al pueblo su dignidad y sus derechos humanos, dieron a los cantores de calipso su material de inspiración: segregación, racismo, e insufribles condiciones de trabajo. Esta industria les dio a las bandas de metal barriles de aceite usados, los que fueron cortados y forjados para producir los tonos deseados. La misma, ha tenido una gran influencia sobre las políticas gubernamentales de acuerdo a la importancia estratégica y militar del aceite para el Reino Unido durante la Primera y Segunda Guerra Mundial. Después de 1909 las compañías británicas invirtieron millones de libras esterlinas para el desarrollo de la industria del aceite en Trinidad, haciendo de ella el centro más grande de producción y refinería del Imperio. Los "Petro-Calipsos" encontraron su auge durante los disturbios del aceite en 1937.

El pueblo afro-caribeño se ha destacado históricamente por su hablar público distintivo, así como por su utilización de palabras en debates, lo cual ha culminado en una forma de arte bien desarrollada.[3] El rimar, como una especie de interactuación de palabras, se caracteriza por dos variantes, realizadas por " hombres-de-palabra", según R. D. Abrahams.[4] La primera variante es una conversación que se desarrolla en una competencia de cordura, dando nacimiento a una persona experta en réplica aguda, conocido como "el hablador amplio". La segunda variante del rimante es "el hablador bueno", quien se especializa en hablar durante actos más formales, que requieren a un orador elocuente que actúe como maestro de ceremonias. El empleo de palabras y la invectiva verbal también sirvieron como los constituyentes

---

3. Saft, Elizabeth (ed.), *Trinidad & Tobago*, Hong Kong, APA, 1987, págs. XV-39.

4. Abraham, Richard, *Deep Down in the Jungle: Negro Narratives from the Streets of Philadelphia*, Hatbox, Pa., Folklore Associates, 1964.

primarios de las letras para los líderes de las brigadas de trabajadores, conocidos como “cantorbueno” (“chantwell”) y calipsonianos.

El Calipso constituye una síntesis única afro-europea que se desenvolvió dentro de una mixtura de influencias africanas, hispanas, francesas e inglesas, combinadas para representar la experiencia criolla de Trinidad. La etimología de *calipso* es incierta. Algunos argumentan que se originó a partir de la palabra *Kaiso* o *Kaito*, palabra usada por la gente Huasa del norte de Nigeria, que se refiere a un llanto de satisfacción como “bravo”, o algo así como “lo merecía”. La expresión “*Kaiso*” es utilizada en Trinidad y Tobago todavía para describir una actuación especialmente competente. Otros historiadores consideran que la palabra Calipso es una corrupción del viejo término de la Francia colonial *griot* (festividad), que describe a los músicos profesionales del oeste de África, quienes combinaron los roles de pregoneros y bufones. Los Griots cantaron, declamando las noticias y los chismorreos, o criticando a la élite política. Su música, su capacidad para improvisar, e ingenio rápido, fueron la mezcla de la cual emergieron las canciones calipsonianas de política y protesta de las Antillas modernas, al igual que el rap en Norteamérica. Coincidentemente, el nombre de la diosa griega Calypso significa “ella que esconde”, sugiriendo el significado oculto de muchas letras musicales calipsonianas.[5]

Musicalmente, el Calipso se asemeja a la zamba. La doble métrica le dota de un estilo de baile de salto caribeño, de lo cual se goza en las marchas del estilo carnaval callejero. Sus orígenes líricos se derivaron del *gayup*, un canto laboral comunal nigeriano. Los esclavos introducidos por los amos franceses de las plantaciones de Trinidad en los años de 1780 trajeron con ellos la tradición de la canción improvisada, que formó la base del Calipso. El líder de cada brigada de esclavos, el cantorbueno,

---

5. *Music Of The World*, Londrés, Quarto Publications, 1991, pág. 89.

improvisaba canciones de alabanza para inspirar a su brigada, y de irrisión para condenar a las ineficacias de las otras brigadas. El cantorbueno cantaba una línea, la cual era respondida a coro por el resto, mientras trabajaran. Estas canciones dieron origen a la tradición de improvisación verbal *picong* que se yergue como un duelo.[6] El formato de llamado-y-respuesta en las competiciones, una forma de duelo verbal, fue una parte esencial de la música acompañante a la *kalenda,* una danza acrobática popular con palos que practicaban los esclavos de Trinidad, como una forma apenas ocultada de pelear a palos propio de los africanos.

Dado que los esclavos no podían tomar parte en las celebraciones francesas pre-cuaresma[7] ni en los bailes de máscaras previas al Miércoles de Ceniza, preparaban su propia celebración *canboulay* (del francés "cannes brúlees", o caña ardiendo), procesión en la cual se llevaban maderos ardientes, como una celebración pre-cosecha del proceso de quemarse la caña de azúcar. Estas procesiones se basaron en las celebraciones cosecheras de África Occidental. Con la emancipación en 1838, las dos celebraciones—francesa y africana—se combinaron. Las mascaradas francesas se transformaron en pantomimas satíricas callejeras, la procesión de las antorchas llegó a ser la gran procesión de apertura de carnaval. La procesión canboulay llegó a ser el J'Ouvert (del francés *jour ouvert*, aquí infiriendo la inauguración o el comienzo), la procesión de las 6 horas al pueblo los lunes por la mañana.

Durante el siglo XIX los cantantes calipsonianos trinidenses fueron los nuevos portadores de la historia popular, transformando la historia y los político de la isla en líricas

---

6. Este tipo de competencia verbal se llama "playing the dozens" (jugando las docenas) en los Estados Unidos y "Rhyming" (rimando) en las Antillas Occidentales. Ver Abraham, R. D., *The Man Of Works in the West Indies: Perfomance and the Emergence of Creole Culture*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1983, pág. 3.

7. El nombre otorgado por la Iglesia Católica a las festividades previas a la celebración de Semana Santa.

calipsonianas. Estas líricas característicamente trataron de temas coyunturales, en sus comentarios penetrantes satíricos. Los textos de las canciones se arreglaron dentro de un cuerpo de 50 melodías, la mayoría de origen europeo. Durante este tiempo la mayor parte de los compositores fueron anónimos, y sólo han sobrevivido unas pocas líricas del siglo XIX que buscaron comentar, debatir, atacar, alabar, satirizar o repetir cuentos obscenos. Entre las excepciones se encuentran las canciones de Hannibal y Boadicea, quienes como sabemos se dirigían a eventos de la época en círculos criminales del Puerto de España, o a las políticas represivas del gobierno colonial.

La sociedad esclava trinidense había desarrollado su propio mundo clandestino, repleto de jerarquías y rituales secretos. La mayoría de los primeros calipsos fueron cantados en dialectos criollos franceses, y sus cantantes intercambiaron entre dialectos para esconder la verdadera significación de las canciones. *Kaiso* se presentó en los años de 1840 en unas carpas comunales (amplios auditorios) de bambú y paja, las cuales funcionaron como campos rudimentarios "*más*" (derivado de máscara), repleto de tamboreos, danzas de tambor, canciones y entretenimiento. Estos santuarios iluminados por vela fueron a menudo presididos por un rey y una reina del carnaval elegidos por la comunidad. El cantorbueno la dirigía a las calles en los días de carnaval. De esta práctica se desenvolvieron algunas figuras tradicionales del carnaval tal como "Dama Lorraine", una figura de caricatura que burlaba a los plantadores blancos. Otras de las figuras tradicionales incluyen los "jab-jabs"(golpes cortos) y el "jab-mollassies" (golpes de melaza), los demonios y murciélagos, los "pierrots" (arlequín, o payaso mítico que canta a la luna), los "moko-jumbies" en zancos altos, y el "Ladrón de Medianoche", con su confusa oratoria.

De estas celebraciones del carnaval, el cantar del *kaiso* hechas por los *kalindas* se transformó en calipso, una parte integral de la vida cultura y social de Trinidad. Cada banda de calipso toca en una carpa, donde los cantantes están presididos por

un cantante de renombre, como el Gran Gorrión. Su repertorio varía desde los estilos tradicionales, fuertemente impregnados por una lírica aguda de crítica política y social, hasta canciones modernas de danza de fiesta.

Hoy en día los calipsonianos comienzan su entrenamiento en enero para las exposiciones de medianoche del Martes de Carnaval, precediendo el Miércoles de Ceniza con que comienza la cuaresma. Durante las semanas previas al carnaval, exhiben cada noche ocho a diez calipsonianos en cuatro o cinco carpas. Los mejores cantantes son seleccionados por el espectáculo Dimanche Gras (domingo festivo con alimentos de alta grasa) realizado el domingo antes de la cuaresma, en la que se otorga el premio de la Monarca Calipso al mejor calipso del año, escogido por un panel de jurados. La selección popular para el calipso más frecuentemente tocado se anuncia en La Marcha Callejera; el premio es dinero y fama.[8]

Los nombres usados por los calipsonianos reflejan los orígenes competitivos de la música y su uso como herramienta política. Los cantantes llegan a ser héroes folklóricos, figuras llenas de ínfulas cuyos nombres usualmente están precedidos por "Poderoso" o "Señor". Los músicos calipsonianos más famosos a nivel internacional incluyen al Señor Ejecutor, el Señor Invasor, Señor Cocinero, el Poderoso Gorrión, Poderoso Aguafiestas, Atila el Huno, y el León Rugiente. La primera mujer que ganó la competición por la Monarca Calipsoniana fue Rosa Calipso en 1978; sin embargo las animadoras no han ganado una reputación internacional hasta la fecha.

El calipso fue por primera vez grabado en 1912, en discos 78 r.p.m.[9] Consolidó su edad de oro en los años de 1930, creando furor en los Estados Unidos en los años de 1950, vendiendo más

---

8. Saft, *Trinidad*, págs. 229-48.
9. Según un patrón similar en los Estados Unidos, la palabra "Jazz" fue usada por primera vez en 1917 por las compañías de discos, Victor y Columbia.

discos que Elvis Presley. Todavía es tan popular entre la juventud trinidense así como entre sus abuelos. Las bandas de Calipso han aparecido en las estampillas de Trinidad y Tobago (la primera, Los Reyes del Calipso, apareció en 1968), y se exhiben diariamente en la televisión nacional. Sus canciones son escuchadas a todo volumen en todos los maxi-taxi (minibuses) en Trinidad y son oídas en la Embajada de Estados Unidos en Puerto de España para las celebraciones del 4 de julio.

La raza es el primer factor del calipso, principalmente porque la música es de origen africano, pero también porque las bandas de calipso excluyeron a Indios Orientales. El calipso Hindi se ha llegado a constituir como una curiosa excepción dentro del desarrollo de la historia musical Trinidense, y su aparición sólo se hace desde los años de 1970. La lírica del calipso tradicional virtualmente no hacía referencias a Indios Orientales, aún de manera derogatoria. La exclusión era total, una consecuencia de la separación impuesta sobre los Indios Orientales por el gobierno colonial. El sincretismo de los estilos musicales africano y europeo excluyó a la música de los Indios Orientales.

Esta diferenciación racial en Trinidad se originó con la esclavitud en las estancias azucareras, haciendo una distinción aguda entre supervisores blancos, las brigadas negras y los trabajadores negros de fábrica, y los obreros Indios Orientales en las plantaciones. Entre 1845 y 1917 más de 144.000 trabajadores contratados y sus familias fueron llevados a Trinidad desde la India. Criollos e Indios Orientales fueron separados socialmente y espacialmente, inicialmente por decisión blanca, pero después por mutuo acuerdo. Ambos grupos internalizaron el estereotipo blanco racial. Los Criollos denigraron a los Indios Orientales como “coolies” (peón o culí), menospreciándolos como rompehuelgas que deprimían los sueldos rurales y bajaron las condiciones de trabajo. Los Indios Orientales respondieron con insultos raciales aprendidos de sus supervisores blancos. La dominación económica y la política por los blancos se quedó intacto hasta la independencia, así como el sistema del racismo

institucionalizado.[10] La independencia en 1962 y la elección del Primer Ministro criollo, Eric Williams, produjeron temores de una guerra racial (la cual afortunadamente no llegó a acontecer). El sistema post colonial de dos partidos dividió el poder entre dos grandes segmentos sociales definidos racialmente, Criollos e Indios Orientales.[11] Fue sino hasta la elección de 1986 en que los Indios Orientales ganaron mayor representación en Trinidad de acuerdo a los resultados del electorado.

La estratificación social en la Colonia de Trinidad y Tobago se desenvolvía de la legislación y práctica de la esclavitud, las cuales dividieron a la sociedad por etnicidad y color. El color de la piel y los atributos físicos, dependientes de características fenotípicas o somáticas, fueron clasificados en 16 niveles en los cuales los blancos estaban en la parte más elevada y los negros oscuros en la más baja. El factor de clase en la Trinidad colonial fue de tercera significancia en cuanto a una diferenciación social; distinción que no fue ordenada por la estratificación ocupacional pero si por la institucionalidad étnica. Aún en el presente la clase dominante está constituida por gente Blanca o de luminosa piel café y las clases más bajas están constituidas por negros o café oscuro, especialmente los trabajadores cuello azul.[12] La raza fue un factor mayor hasta los años de 1950 en el sector oleoso trinidense. Los blancos operaban la industria. Los negros hacían el trabajo manual de baja destreza y los indios fueron raramente empleados por la industria. Este fue un mundo de estricta segregación y fanatismo.

---

10. Clarke, Colin, "Society and Electoral Politics in Trinidad y Tobago", en Clarke, C. (ed.), *Society in The Caribbean*, Oxford, MacMillan, 1991, págs. 48-54.

11. Robinson, A., *Patterns of Political and Economic Transformation in Trinidad and Tobago*, Cambridge (Massachussets), Imprenta del Instituto de Tecnología, 1971.

12. Braithwaite, L., *Social Stratification in Trinidad: A Preliminary Analysis*, Mona (Jamaica), Institute of Social and Economic Research, 1975 (1953); también ver a Purdy, Jeannine, *Common Law and Colonised Peoples: Studies in Trinidad and Western Australia*, Dartmouth, Ashgate, 1997.

La producción comercial aceitera comenzó en la colonia de Trinidad y Tobago en 1909. El aceite pronto llamó la atención del almirantazgo británico, que estableció contratos con compañías británicas aceiteras que operaban en Trinidad para suplir de combustible a la flota atlántica. En 1913, Trinidad Leaseholds Ltda., un subsidiario de Corporación Central Minera e Inversión de Johanesburgo, Sud África (la herencia de Cecil Rhodes), adquirió una concesión de exploración petrolera a cambio de que esta compañía estableciera una gasolinera flotante para suministrar a la flota caribeña del mismo almirantazgo. La masiva inversión británica y Sud Africana que le seguía, pronto convirtió a Trinidad en uno de los más importantes centros petroleros bajo el control de Gran Bretaña en el hemisferio occidental.[13] Para 1918 Trinidad fue el segundo productor anual de aceite en Sudamérica, excedida sólo por Perú.[14] Este influjo de dinero trajo pocos beneficios para la gente común de la colonia.

Las compañías aceiteras obtuvieron considerables ganancias durante los años de 1920 y la Gran Depresión. A pesar de esto instituyeron prácticas laborales tales como el sistema "libro rojo" y el sistema de triplicado "boleto de exoneración" en 1935, de la misma compañía Trinidad Leasehold. Estos llegaron a ser la fuente de amplia militancia trabajadora, victimizando a los trabajadores por rememorar la historia y funcionamiento del portador. El "libro rojo" tenía que ser presentado cada vez que la persona postulaba para un empleo en cualquier campo de trabajo. Esto aseguraba que si un trabajador había sido exonerado por actividades políticas, no podría volver a trabajar en la industria aceitera.

Las condiciones de trabajo fueron peligrosas, sin ninguna

---

13. Owen, Edgar Wesley, *Trek of the Oil Finders: A History of Exploitation for Petroleum*, Tulsa (Oklahoma), A. A. P. G. Memoir Nº 6, marzo 1975, pág. 1012.

14. Fanning, Leonard M., *American Oil Operations Abroad*, Nueva York, McGraw-Hill, 1947, Table 43, págs. 256-7.

legislación proveída por el gobierno colonial respecto a la salud y seguridad laboral, ni compensación por las injurias. Los niveles de la mortalidad a raíz de accidentes fatales en las torres aceiteras en las explosiones del gas natural y las enfermedades fueron altos. Los trabajadores manuales (rufianes y gañanes) no recibían cascos de seguridad, y trabajaron con los pies descalzos en suelos mojados de las torres aceiteras, mientras movían toneladas de la cañería del taladro y operaron equipos pesados.

La vida social en las tierras del aceite y en los campos de las refinerías fue rígidamente segregada, dividida por color y por clase y controlada por regulaciones que determinaron el vestuario, donde se comía y hasta donde se descansaba. Se esperó por parte de los trabajadores blancos y sus familias la mantención de una cierta "forma de vida"; y un contrato de trabajo podía ser terminado si el faltaba en las expectativas que se le tenía. Tales políticas de exclusión e inferioridad forzada generaron grandes tensiones en los campos.[15] Muchos negros partieron para trabajar en Venezuela y en las Antillas Holandesas, en vez de continuar su sufrimiento bajo un sistema de injusticia racial.[16]

Las canciones políticas calipsonianas denunciaron el destino del trabajador en esta sociedad racista, atacando las políticas de los gobiernos colonial y británico y asimismo a las compañías aceiteras británicas que les forzaban a trabajar en condiciones intolerables. La industria oleosa que dio barriles de aceite a las bandas de acero también proveía a los calipsonianos de su material inspirativo: segregación, racismo descarado, y condiciones peligrosas laborales.

---

15. Ryan, S., *The Life and Times of Ray: Edwin Dieffenhaller*, Port of Spain (Trinidad), McEnerney Alstons, 1990, págs. 29-30.

16. Venezuela implementó legislación que prohibió la entrada de negros nacidos en el exterior desde 1927. Los trabajadores afro-caribeños luego fueron a las fecundas tierras oleosas de las Antillas Holandesas. Ver García, A., *History of the West Indies*, Londres, George G. Harrap, 1965, pág. 288.

El descontento finalmente explotó en las tierras del aceite en 19 de junio de 1937. Mientras estallaron alborotos a través de Trinidad, los británicos enviaron unos 2.200 tropas respaldadas de armas pesadas de las fragatas Buque de Su Majestad Ajax y Exeter. Los trabajadores enfrentaron las metralletas y rifles de los Marinos Reales. Cuando esto terminó, 14 trinidenses habían muerto y 59 habían sido heridos; se detuvieron varios cientos de ellos. Los calipsonianos atacaron la brutalidad gubernamental con un disparate de canciones profundamente cáusticas. Atila el Huno (Raymond Quevedo) describió esta escena en su canción "La Huelga":

> Quería material para el calipso
> Entonces tomé un bus a San Fernando
> Pero no podría decir a mis amigos todo lo que vi
> Por sentirme amedrentado por la ley de sedición
> Fyzabad fue como un campo de batalla
> La policía respaldada por un anillo de acero
> Con sangre y carnicería esparcidas en el escenario
> Y un pandemonio reinando supremo.[17]

Próximamente criticaba a la investigación sobre los disturbios por parte de la Comisión Forster, en su canción "El Informe de la Comisión":

> A través de la inquietud que se produjo recientemente
> Una comisión fue enviada desde la Madre Patria
> A investigar y averiguar cuidadosamente
> La causa de los alborotos en esta colonia
> Acumularon una cantidad de evidencias
> No puedo hablar de su competencia
> Pero, sí puedo decir independientemente
> Que el informe fue una revelación para mi ...
> La única vez que atribuyeron la culpa a la policía
> Fue cuando se demoraron demasiado en fusilar al

17. Grabación lanzada en *Calypsos from Trinidad: Politics, Intrigue and Violence in the 1930s*, Folk Lyric Records, recording Nº 23TA, Track 15, 1992.

pueblo
Una cosa peculiar esta Comisión
En tanto que durante 92 líneas de disertación
No se habla de explotación
Ni del trabajador ni su trágica condición.
Lea las páginas: no hay mención
De la capitalista opresión
La cual provoca un pensamiento
Y hace reflexionar si favorece a un solo lado.[18]

El gobierno colonial castigó con la aplicación de una fuerte censura y el incremento de la intimidación policial. La Ordenanza sobre Teatro y Lugares de Danza (1934) había entregado a la policía poder para censurar canciones; dio al Secretario Colonial el derecho a proscribir cualquier grabación; y dio a los burócratas la autoridad de exigir una licencia para que los calipsonianos cantaran en sus carpas. Estas herramientas se emplearon para controlar cualquier música considerada aun mínimamente sediciosa, fuera esta grabada o tocada en público. El Rey de la Radio (Norman Span) atacó a la censura gubernamental:

Quieren licenciar a mi pie
No quieren que yo camine
Quieren licenciar mi boca
No quieren que hable.[19]

La efusión de música luego de los acontecimientos de 1937 creó una edad de oro en la cual el calipso encontró logró sus mayores consumaciones musicales y fama internacional. Atila el Huno y el León Poderoso grabaron en el sello musical estadounidense prestigioso Decca. Sus tempranos éxitos en los Estados Unidos incluían "Dinamita" en 1934, seguido por "No Dejes que mi Madre Sepa" en 1935. El baladista estadounidense Bing Crosby escuchó su música y los llevó con él hasta una

18. *Calypsos from Trinidad*, canción Nº 21.
19. García, *History of the West Indies*, pág. 239.

presentación en el *Show de Rudy Valley* en Nueva York, en marzo de 1938. El calipso llegó a ser un furor en los Estados Unidos. Los ejecutivos de las compañías disqueras dictaron una apelación a los sabores de la clase media blanca estadounidenses y como resultado la mayoría de las canciones se vaciaron de cualquier mensaje político patente. En lugar de eso, sus calipsos hablaron de maneras de relacionarse, el romance, y algunas veces de pequeñas riñas.[20]

La importancia estrategia y militar del aceite significaba que el gobierno colonial no podía permitir ningún desgarro en la industria. *La Gaceta De El Puerto de España* resumió su importancia así:

> (El aceite) es una pertenencia del Imperio. Esto se muestra mucho más aún cuando (Gran) Bretaña se está rearmando en una prisa fervorosa: y esto necesariamente da a los productores de aceite del Imperio una posición mucho más favorable para estipular sus propios términos que normalmente hubiesen gozado.[21]

Durante la Segunda Guerra Mundial, la colonia de Trinidad fue el productor de aceite más grande para el Imperio Británico, la fuente aceitera colonial más cercana al Reino Unido, y un mayor abastecedor de la gasolina 100 octanos usada en la aviación. Las refinerías de 100 octanos dieron a la aviación británica una especial ventaja, sobre todo en cuanto a los *Spitfires* (cascarrabias) y *Hurricanes* (huracanes) en la Batalla de Bretaña (1940-1941) en contra de los aviones nazis *Messerchmitts* y *Junkers*, de la Luftwaffe. Las refinerías oleosas trinidense tenían que ser defendidas a toda costa. Entre 1942 y 1943, la concentración más grande de barcos perdidos experimentada

---

20. Ver por ejemplo grabaciones lanzadas en *Calipso Ladies: 1926-1941*, Crawley (Inglaterra), Interstate Music, 1991.
21. Puerto de España, 1º de Diciembre, 1937.

durante la Segunda Guerra Mundial ocurría dentro de un radio de 250 kilómetros de Trinidad y Tobago. Los barcos-U germanos en aquella área hundieron 750.000 toneladas de barcos de las cuales los barcos aceiteros constituían la cuarta parte.[22]

El gobierno colonial firmó un acuerdo de préstamo y arriendo de 99 años en 1941 para establecer 3 bases estadounidenses, incluyendo una base naval mayor en Chaguaramas. El arribo de las tropas estadounidenses con su dinero y actitudes racistas tuvo un impacto significante en el pueblo de Trinidad, inspirando una nueva ola de calipsos políticos. Las canciones sobre muchachas locales buscando al dólar americano expresando una invectiva poco ocultada en contra de la presencia estadounidense en la colonia. Sin embargo, las canciones y los ritmos de calipso fueron adoptados por directores de bandas y cantantes estadounidenses, y llegaron a ser grandes éxitos en ese país. En 1943, la canción "ron y Coca Cola" de Lord Invader (Señor Invasor), basada en la canción cubana "Son de la Loma", se convirtió en símbolo del impacto que la presencia estadounidense tenía en las mujeres trinidenses:

Desde que los yanquis llegaron a Trinidad,
Han enloquecido a las jóvenes chicas
Las chicas dicen que ellos las tratan bien,
Les dan un mejor precio.

Compran ron y Coca Cola.
Bajan al punto de Cumana.
Tanto madres como hijas
Trabajando por el dólar yanqui.[23]

---

22. Baptiste, Fitzroy André, *War, Cooperation and Conflict: The European Possessions in the Caribbean, 1939-1945*, Nueva York, Greenwood, 1988, pág. 144.

23. Lord Invader (Rupert Grant), 1943, luego grabada por las Hermanas Andrew en 1944: ver *Calypso at Midnight: The 1946 Town Hall*, Uni/Rounder Records, grabación Nº K2A4, Track 5, 1999.

Esta canción llegó a ser uno de los grandes éxitos de la música calipsoniana. Su lírico, Señor Invasor (Rupert Grant), fue obligado a litigar en las cortes estadounidenses antes de recibir algún tipo de remuneración por ella. Las Hermanas Andrew realizaron una versión propia en 1944 que vendió más de 4 millones de copias alrededor del mundo. Una parte del éxito de esta canción se derivó del hecho de que las cuatro redes radiales estadounidense la prohibieron por entregar propaganda gratis para Coca Cola; y más allá por representar negativamente a las Fuerzas Armadas estadounidenses en Trinidad. Rupert Grant no recibió nada debido a que las Hermanas Andrew creyeron que él no tenía los derechos de autoría de la canción. Grant llevó a cabo una acción en las cortes de Estados Unidos, porque el León Poderoso y Atila el Huno habían incluido la letra de la canción en una libreta que reclamaba los derechos de autor antes que las Hermanas Andrew realizaran su versión. Pasaron varios años antes que Grant fuera recompensado por los daños. El hecho que las Hermanas Andrew habían tratado de robarle la canción les entregó una ironía adicional a sus letras.[24]

Para los años de 1950 el calipso y las bandas de acero habían cambiado su imagen para apelar a los valores de la clase media trinidense. Las audiencias ahora fueron llenadas de bote a bote por los blancos locales y turistas, y las compañías de discos seguían buscando a nuevos talentos para sus grabaciones internacionales. La compañía estadounidense RCA-Víctor atrajo para sí a El Poderoso Gorrión en 1950. Harry Belafonte realizó su álbum *Harry Belafonte-Calipso* a fines del año 1956, vendiendo más de un millón y medio de discos, algo que ningún solista había logrado antes. El álbum se quedó en el calendario de éxitos durante un año y medio, excediendo las ventas de Frank Sinatra y Elvis Presley. Belafonte fue llamado el *Rey del Calipso*. Su primer disco de larga duración vendió más de un millón de copias en Estados Unidos, llevándose el platino en 1957. Su gran éxito

24. Saft (ed.), *Trinidad*, págs. 239-40.

fue resentido por los calipsonianos de Trinidad, quienes consideraron que su inglés americano estándar y la aparente falta de cualquier mensaje político en su música constituyeron una traición, con fines de vender su música a los blancos estadounidenses.[25]

Su gran éxito musical, *The Banana Boat Song* (Canción del Barco Bananera), escrita por Lord Melody (Señor Melodía), con su inquietante refrán "Daaay-o!", fue una descripción de la severa vida cotidiana experimentada por los cargadores de barcos bananeros explotados por la United Fruit Company. Belafonte nació en Nueva York en 1927, proveniente de una madre Jamaicana y un padre Martinico, trabajó por las políticas radicales y fue amigo de Martin Luther King Jr., y otros activistas en materia de derechos civiles.[26] Pero dejó de lado deliberadamente la política de sus canciones, porque de otra manera podrían haber sido relegadas a la categoría de "discos de raza" intencionados para el mercado no blanco.

En 1956 la Compañía de Aceite de Texas (luego Texaco) compró la compañía Trinidad Leaseholds, y convirtió a Trinidad en el centro de su imperio internacional. Las empresas oleosas británicas empezaron a invertir millones de libras esterlinas en Trinidad, estableciendo los complejos de refinería e importación-exportación en el Caribe más grandes del mundo, como secuela de la crisis del Canal de Suez en 1956.[27] El Poderoso Gorrión atacó esta compra en su "Retorno del Yanqui":

> Bueno, ¡el día de la esclavitud ha regresado!
> Espero que no llegue a Puerto De España.
> Desde que los yanquis han regresado aquí

---

25. *World Music*, pág. 507.
26. Entrevista con H. Belafonte por Henry Louis Gates Jr., diario *The Age* (Melbourne, Australia), 7 de Diciembre, 1996, págs. E1-2.
27. Holton, G., "State Petroleum Entreprises and the International Oil Industry: The Case of Trinidad y Tobago", Bundoora (Victoria, Australia), La Trobe University, tesis de Ph.D, 1994.

Han comprado todo Pointe-à-Pierre.[28]

Para los años de 1980 Trinidad abastecía casi el 50 % de las exportaciones caribeñas de aceite a los Estados Unidos. Williams había comentado sobre la explosión del aceite en los años de 1970: "El dinero no es problema". Mighty Bomber (El Poderoso Bombardero) le satirizó diciendo "el aceite no se deteriora". La dependencia en los ingresos del aceite para desarrollar la economía local generó un crecimiento de privación, el cual fue atacado por Derek Walcott en "El Retorno del Despojador":

Mientras, como un marinero en una parranda de gastar dinero
Gastamos nuestra economía hinchada por el aceite
En proyectos de aquí a la eternidad,
y Señor, las calles iluminadas por el sol quiebran el corazón del despojador,
Teniendo el gas natural y no preocuparse ni de un peo.[29]

El auge del aceite trinidense colapsó con la baja de los precios internacionales en 1986, causando grandes privaciones sociales y económicas. La canción "La Máquina Sumergida" de Lord Gypsy (El Señor Gitano) capturó el temperamento de la nación, y fue reconocida por su contribución en ayudar a derrotar al gobierno:

Pero lamentablemente murió Eric Willians
El barco entró en aguas turbulentas ese día
Y alguien le entregó el comando
A un capitán llamado Chambers.
La sangre se derramaba, las cosas empezaron a caerse
Agarra mi cabeza cuando caiga un marinero.

---

28. Burnett, Paula (ed.), *The Penguin Book of Caribbean Verse in English*, Londres, Penguin, 1986, pág. 43.
29. Burnett (ed), *Caribbean Verse in English*, pág. 252.

Capitán, el barco se está hundiendo.[30]

Ingresos reducidos del aceite produjeron una crisis de endeudamiento, que a su vez guió a un intento golpista por el grupo Jamaat-al-Muslimeen en 27 de julio de 1990. Los calipsonianos se burlaban del hecho de que al Primer Ministro, A. N. R. Robinson, le obligaron a sacar sus pantalones mientras lo tenían como rehén en el parlamento.[31] El calipso atacó al gobierno con venganza. Cuando cayó el régimen, calipso demostró una vez más que era la voz del pueblo de Trinidad y Tobago. Calipso ofreció una herramienta política importante que podría prestarse a unir los votantes en pos de remover partidos políticos no deseados del gobierno, en esta turbulenta república de las Antillas Occidentales.

---

30. Lord Gypsy, 1986, grabación lanzada en *Caribbean Beat* (Vol. 2), Nueva York, Institution Music, 1995: Track 6, "The Sinking Ship".

31. Ryan, Selwyn, *The Muslimeen Grab for Power: Race, Religion, and Revolution in Trinidad and Tobago*, Puerto de España, Inprint Caribbean, 1991.

Mirtha Z. Rodríguez Arregoitia ha sido profesora de Filosofía (5 años) y de Historia durante 25 años, en la Universidad de Matanzas, Cuba. Sus publicaciones incluyen "Un desembarco para la Historia", "Agustín Martín Veloz", "Ciénaga de Zapata, apuntes para su historia", "El silencio de los pantanos", "Proyectos educacionales en los primeros años republicanos en Cuba", "La axiología política en el pensamiento de José Martí", "Imperialismo cultural vs calidad de la educación", "Educación martiana contemporánea: investigación, docencia y extensión en la universidad cubana", "Pasos para un estudio de la masonería en Matanzas" y "José Martí en la Universidad cubana".

Este es el primer tomo en la serie HISTORIA Y CULTURA DE NUESTRA AMÉRICA, que será editada por distintas casas editoriales. Hemos programado cuatro tomos, co-compilados por Mirtha Rodríguez Arregoitia y Robert Austin, siendo los próximos: *Cultura Popular, Educación Popular: Ensayos Críticos* (2007); *Relaciones Cuba - EE.UU.: Aspectos Culturales y Políticos, Siglos XIX y XX* (2008); y finalmente *La Izquierda en el Nuevo Milenio* (2009).

Breves palabras sobre un diálogo necesario: Este es un texto que combina la diversidad de escenarios con la unidad de propósitos, en el logrado empeño por (1) desentrañar las variadas formas que la hegemonía cultural imperialista asume en el continente latinoamericano, ya a comienzos del nuevo milenio; y (2) sugerir alternativas, desde el discurso académico de la izquierda revolucionaria latinoamericana y mundial, para contrarrestar el peso muerto de una ideología que medra sobre cualquier forma de inactividad crítica del corpus pensante más comprometido con la transformación social y humana en nuestros tiempos. El libro tiene el mérito de penetrar parcelas no tan acostumbradas del concepto de "cultura" como el que linda entre la pedagogía y la sociología de la educación, proponiendo así un discurso crítico, asumido desde una universidad que se "desencláustra", en el sentido más simbólicamente esencial de la palabra. Es, a no dudarlo, por demás, un libro ameno en la variada recopilación de sus voces y, por lo tanto, se trata de una lectura que agradecemos, al reconocernos todos los latinoamericanos en ella, sintetizados en lo esencial de un período de intensa batalla de ideas.

• C. Jorge Luis Rodríguez Morell, Profesor Titular, Coordinador - Sección de Comunicación Intercultural, Cátedra Fernando Ortiz, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Cuba.

El tema del imperialismo cultural llega a ser cada vez más urgente, mientras aceleren incrementadas la lógica colonizadora y las prácticas culturales del imperio a raíz de la globalización neoliberal. Este volumen de Robert Austin es una contribución mayor a los debates contemporáneos sobre imperialismo cultural, que está destinado a tener un impacto grande en el terreno de Estudios Latinoamericanos.

• Peter McLaren, Profesor Titular, Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Angeles.

Basado en rigurosas investigaciones teóricas y empíricas, este libro presenta importantes reflexiones sobre la resistencia al imperialismo. Sin duda los lectores encontrarán fuertes razones para apoyar a la Comunidad latinoamericana de naciones, proceso que empezó con los sueños de independencia de Bolívar y Martí, patriotas e internacionalistas a la vez. Hoy, este proyecto continental de lucha contra la potencia hegemónica asume nuevas formas, y tiene como una de sus cuestiones centrales el cambio radical en el campo de la cultura. ¡Qué lo disfruten!

• Mônica Dias Martins, Profesora de Ciencias Sociales, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

La posibilidad que se abre ahora de desarrollar la autonomía cultural, además de la construcción de nuevas alternativas culturales, está unida al contexto y desarrollo de los movimientos sociales y revolucionarios que se están dando en América Latina y El Caribe, incluso en los EE.UU. El efecto demostrativo de lo anterior es la irrupción de las misiones en Venezuela, que necesariamente llevan a la reformación del sistema educativo y cultural, e inevitablemente al concepto de una nueva educación superior. Igualmente en Chile las rebeliones estudiantiles ("los pingüinos"), partiendo del criterio de que el Estado reasuma responsabilidad para el sistema educativo, están planteando indirectamente la reestructura de todo el sistema. La lucha recién comienza, y los intelectuales tienen tiempo histórico para formular proposiciones, además de recuperar y articular la lucha desde el interior de las propias universidades. En esta realidad, este libro viene a hacer un aporte indispensable para reconstruir y orientar las proposiciones de cambio educacional y cultural.

• Lautaro Videla Stefoni, co-autor, proyecto Escuela Nacional Unificada, gobierno Unidad Popular de Chile; ex profesor, Universidad Central de Venezuela.